ONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El Monitor de la Educación Común

ÓRGANO OFICIAL

AÑO LXX - Nº 932

AGOSTO 1960

UENOS AIRES - REPÚBLICA ARGENTINA



CONTENIDO

9 1 2 2

CALENDARIO ESCOLAR

SETIEMBRE

Día	*Recordación*	*Forma*
1	Iniciación de las clases en escuelas con período lectivo septiembre-mayo (Ver Art. 6º)	
2	Fallecimiento de Bernardino Rivadavia (1845)	IV
2	Nacimiento de Esteban Echeverría (1805)	IV
2	Día de la Industria Argentina (Decreto Nº 10.110 del año 1957)	IV
5	Día del Niño Explorador	IV
5	Exámenes libres complementarios y para aspirantes de 13 años cumplidos o más (Escuelas con período lectivo septiembre-mayo)	
7	Independencia de los Estados Unidos del Brasil (1882)	IV
7	Día de la Higiene Social (Decreto Nº 9.632/46)	IV
8	Día del Agricultor	IV
8	Día de la Amistad Peruano-Argentina. Aniversario del desembarco en Pisco de la Expedición Libertadora comandada por el General San Martín (Convenio cultural argentino-peruano del 12/4/959)	III
10	Fallecimiento del Dr. Juan José Paso (1883)	II
11	Día del Maestro. Acto de homenaje a Domingo F. Sarmiento. Resoluc. Consejo Nacional de Educación 11/9/959 (1)	I
15	Independencia de las Repúblicas de El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua (1821)	IV
16	Independencia de los Estados Unidos de Méjico (1810)	IV
17	Fallecimiento de José Manuel Estrada (1894) (1)	IV
18	Independencia de la República de Chile (1810)	IV
19	Homenaje a Joaquín V. González en el día aniversario de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata (1905)	IV
21	Día del Arbol (1)	IV
21	Día del Estudiante (asueto)	
23	Nacimiento del Dr. Mariano Moreno (1778)	II
24	Batalla de Tucumán (1812) (1)	IV

(1) Conmemórase el día hábil escolar anterior.

EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN

Organo del Consejo Nacional de Educación

Fundado por SARMIENTO en 1881

Año LXX Buenos Aires, agosto de 1960 Nº 932

SOBRE LAS JORNADAS PEDAGÓGICAS

El eco logrado por la iniciativa del Consejo Nacional de Educación al convocar a los estudiosos y organismos consagrados a investigar y arbitrar soluciones para los complejos problemas que rodean a la escuela primaria de los ambientes campesinos, prueban la oportunidad y el acierto con que se ha abordado la gran cuestión.

Es que América toda crece, madura y pugna con singular denuedo por encauzar su rico potencial humano y económico en la dirección que impone la civilización actual.

Existe conciencia de que las posibilidades de mejoramiento del hombre afincado en el agro deben ser estimuladas y facilitadas como medio conducente a obtener su mayor aporte al esfuerzo nacional. Esta promoción allanará el camino hacia el usufructo de los bienes de la cultura cada vez con mayor amplitud y todos estamos acordes en que, en estos medios, el primer impulso hacia esa conquista ha procedido y procederá sin duda, de la escuela rural, la institución básica e idónea por excelencia y, en muchos casos, única en estas zonas.

Las inquietudes y preocupaciones concitadas alrededor del temario elaborado se hicieron sentir de inmediato, pues numerosos organismos y personalidades del mundo docente, nacional y americano, solicitaron al Consejo Nacional de Educación el aplazamiento de las Jornadas, ya para poder estar presentes en ellas o para ultimar las comunicaciones que estaban preparando, petición a la que se accedió, difiriéndolas para noviembre.

Podemos dar cuenta ahora del patrocinio concedido por UNESCO, dentro del marco de actividades del Proyecto Principal, y de la adhesión de OEA, a la vez que de la participación de delegados de OEA, OIT, UNICEFF, de la Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regio-

nal de la OMS, del Instituto Interamericano del Niño y de la Unión Mundial de Educadores Católicos.

También concurren a las Jornadas enviados especiales de los ministerios de educación de Bolivia, Colombia, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Las universidades de Buenos Aires y sus departamentos de Extensión Universitaria y Agronomía y Veterinaria y la de La Plata, como así las universidades católicas Santa María de los Buenos Aires y la de Córdoba, se han sumado a la tarea de esclarecimiento propuesta por el temario de las Jornadas.

Por conducto de los ministerios nacionales y secretarías de Estado, harán valiosos aportes reputadas personalidades. El de Educación y Justicia envía delegados del Consejo de Educación Técnica, Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, Dirección General de Cultura, Dirección General de Sanidad Escolar y Departamento de Radioenseñanza.

En cuanto al de Asistencia Social y Salud Pública estará representado por un delegado del Ministerio y otros de las Direcciones de Educación Sanitaria y Social, Nacional de Asistencia Social e Instituto Nacional de la Nutrición.

La Secretaría de Agricultura y Ganadería concurre por intermedio de la Direción General de Enseñanza Agrícola y el INTA.

Asisten también, la Orden Salesiana, la Asociación Femenina de Acción Rural, AFAR y Misiones Rurales Argentinas.

Los Estados provinciales, que viven la realidad de la escuela rural, acuden asimismo a las Jornadas mostrando sus inquietudes, proyectos y realizaciones.

Han de estar presentes, representando a los respectivos Consejos de Educación delegados de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Formosa, Entre Ríos, La Rioja, Misiones, Neuquén, Santa Fe, Santiago del Estero, San Juan, San Luis y Tucumán.

Una actitud especial fue la del P. E. provincial de Santa Fe que dictó un decreto adhiriendo a estas Jornadas Pedagógicas.

La enunciación precedente no excluye la posibilidad de que se concreten nuevas adhesiones de otros organismos e instituciones escolares o conexas con la escuela rural.

El lapso fijado para las reuniones es el comprendido entre el 6 y el 13 de noviembre y se llevarán a cabo en el "Instituto Félix Fernando Bernasconi".

Es digno de mención el hecho de que las Jornadas han sido concebidas por el Consejo no a la manera tradicional, que comprende debates,

réplicas, sino que adoptó otra modalidad moderna, singularmente ágil y provechosa para el fin propuesto que consiste en la información amplia, lisa y llana de ideas, proyectos y experiencias atinentes al ámbito de la campaña, sin entrar a discutir conclusiones o recomendaciones.

No obstante estar excluidas la discución y la polémica, se brinda la más amplia libertad para la aclaración de conceptos, cuando el interesado, autor de trabajos o invitado, considere que se ha alterado el sentido de lo que sostiene, en el primer supuesto, o formule interrogante el segundo.

Las Jornadas se cumplen en cinco reuniones cuyo movimiento es el que seguidamente se explica.

Cada título del temario tiene un Relator Informante, en cierto modo despersonalizado, ya que la tarea recae en un organismo, a saber:

I. — La escuela rural y su finalidad: Curso de Planeamiento Integral de la Educación.

II. — Aspectos materiales de la escuela rural: Dirección General de Arquitectura, Junta de Edificación Escolar y Curso de Perfeccionamiento para maestros Rurales, organismos del Consejo Nacional de Educación.

III. — La escuela rural y su organización: "Instituto Félix Fernando Bernasconi".

IV. — La escuela rural y la comunidad: Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

La tarea de cada Relator Informante consiste en producir una reseña sobre las comunicaciones recibidas con relación al título, en forma objetiva e imparcial, dándola a conocer en cada uno de los días fijados.

En el supuesto de que exista disparidad de criterio o distintas tendencias en el enfoque de los Autores, el Relator Informante proporcionará las diferentes versiones, quedando facultado para indicar, como contribución propia, lo que considere que falta en aquellos puntos de vista o subtítulos no considerados, al grado de evolución de la técnica o ciencia respectiva.

Una vez finalizada la exposición del Relator Informante, pueden intervenir los autores, por un término máximo de 10 minutos, pero sólo para el caso de que consideren tergiversados sus conceptos

La reunión ofrece otra alternativa y consiste en las preguntas que podrán formular los asistentes. Estas preguntas, de índole lateral o colateral a lo expuesto, tenderán a enriquecer o dilucidar más aún las cuestiones informadas y podrán dar lugar, si el interés lo justifica, a reuniones informativas a celebrarse en la jornada posterior.

Las respuestas serán evacuadas por aquellas personas a cuya colaboración estime necesario ocurrir la Presidencia.

Está previsto que la presidencia de las reuniones informativas sea desempeñada por los "Miembros Oficiales", en forma alternada y por orden alfabético de la primera letra del nombre de los países americanos asistentes.

Al término del espacio destinado a preguntas y respuestas, inicia su tarea el Relator Sintetizador, con cuya intervención finaliza el tratamiento de cada subtítulo.

El Relator Sintetizador juega un papel breve, si se quiere, pero de capital importancia, porque fija por así decirlo, las conclusiones de cada asunto.

En efecto comprime en prieta reseña la exposición del Relator Informante, los conceptos aclarados por los Autores y el saldo de las preguntas y respuestas y la enuncia con la mayor claridad posible en el informe definitivo referente al punto que se trata.

En calidad de Relatores Sintetizadores el H. Consejo designó a las siguientes personas:

Doctor Calixto Suárez, Título I, incisos a) Objetivos de la escuela rural; b) La escuela rural en el planeamiento general de la enseñanza; c) El programa de la escuela rural y d) El grado de instrucción y la orientación práctica de la escuela rural.

Arquitecto Dermont Grehan, Título II inciso a) El edificio de la escuela rural y su predio.

Señor Jorge Reynoso, incisos b) La dotación de la escuela rural: muebles, útiles, material didáctico y herramientas y c) El transporte escolar en las zonas rurales.

Doctora Carolina Tobar García, Título III, inciso a) El niño campesino, su modo de vida y peculiares características.

Señor Jorge Reynoso, inciso b) La dirección y la administración de la escuela rural.

Profesora señorita Martha Salotti, inciso c) La formación y el perfeccionamiento del maestro de la escuela rural.

Profesor señor Luis Ravera, inciso d) La orientación y el contralor de la escuela rural.

Profesor Luis F. Iglesias, incisos e) La escuela rural y sus distintos tipos de organización: la escuela unitaria; la escuela por secciones; la escuela graduada; la escuela núcleo; el albergue escolar; la aldea escolar; la escuela hogar; la escuela ambulante y f) Métodos y sistemas de trabajo adecuados al régimen de la escuela rural.

Reverendo Padre Arístides Pacciaroni, inciso g) 1ª parte: El trabajo de granja en la escuela rural, las industrias regionales.

Ingenieros Agrónomos, señora Enriqueta Plengiarem de Vicien y señor Mario Griot, inciso g) parte final: La extensión agrícola.

Profesor señor Jorge C. Hansen e Ingeniero Agrónomo Profesor señor Andrés Ringuelet. Título IV, incisos a) La escuela rural y la familia campesina; b) La escuela rural, la investigación socio-económica y la organización de la comunidad; c) La escuela rural y la organización de centros de recreación y deportes, servicio bibliotecario, periodismo agrario, cursos para adultos etc.; d) La escuela rural y las asociaciones subsidiarias: de ex-alumnos, de padres y vecinos, clubes, etc.; e) La escuela rural y los problemas del ausentismo, éxodo temporario y deserción de alumnos; f) La realidad geográfica, cultural y económica regional y su influencia sobre la escuela rural y g) La educación rural con relación a las actividades de la región, a la economía, salubridad; alimentación y asistencia al escolar y al servicio sanitario de la comunidad.

La educación fundamental.

El variado y nutrido aporte que significan los trabajos recibidos y el ordenamiento de las Jornadas a las que el factor tiempo constriñe a marcar un ritmo acelerado no obsta para que asuntos de resonancia puedan ahondarse en mesas redondas estrictamente informativas y planeadas sobre la marcha que la Presidencia facilitará a solicitud de los interesados en el tema.

El Consejo Nacional de Educación tiene la certeza de que dentro del programa celebratorio del Sesquicentenario de la Revolución de Mayo y bajo la advocación de sus héroes ha llevado al plano de la información nacional y americana un problema fundamental para el progreso de nuestros pueblos. Nuestra tradición cultural reconoce honrosos antecedentes y en franco coloquio con sus hermanas de América, Argentina, como lo hiciera en el Congreso Pedagógico de 1882, facilitará el examen de la situación actual de la escuela rural y una coyuntura para que todos los interesados en tan importante asunto se informen sobre las posibilidades de mejorar su acción.

El esfuerzo realizado por los países que envían sus Delegados y la ímproba tarea desarrollada por los organismos y personas encargadas de informar a la Reunión, como así también la generosa respuesta de todos cuantos se preocupan por el destino de la escuela rural y sus conexos, compromete la gratitud del Consejo Nacional de Educación que se complace en expresarla públicamente.

El común esfuerzo solidario dejará el testimonio de una empresa tan vasta y profunda como sinceramente orientada hacia el servicio que necesitan nuestras comunidades campesinas hacia las que hemos dirigido nuestros anhelos.

LOS JUEGOS INFANTILES

Su significado y valor educativo

por *MARTA MARGARITA STORNI de OROZCO*

"El juego es la actividad específica de la infancia, que se distingue por carecer de finalidad extrínseca, por responder a un impulso instintivo, por estar acompañado de placer y por ser una expresión libre y espontánea" A. Villaverde.

Para J. Dewey "el juego es la transición natural que existe como único medio de reconciliar el desarrollo de la eficacia social con el de la plenitud de la vida".

Para F. Froebel, el juego es fundamental y tan esencial que dice: "No debe ser mirado el juego como frívolo sino como cosa profundamente significativa". No tiene otra finalidad aparente que su misma realización. Responde a un impulso institntivo.

a) Diferencia entre juego y trabajo

Juego: Produce placer por más difícil y agotador que sea.

Es desinteresado, espontáneo, entusiasta, exuberante. Lleva en sí su propio fin.

Trabajo: Interesado, impuesto, medido, tiene un fin ulterior, implica obligación.

Para Claparede, juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro extremo, por medio de una graduación sensible.

5º — Juego superior	6º — Trabajo superior
4º — Fin lúcido	7º — Trabajo de móviles intrínsecos
3º — Ocupación	8º — Trabajo de móviles extrínsecos
2º — Pseudo fin	9º — Jornada o corvea
1º — Juego primitivo	10º — Trabajo forzado

CORTO CIRCUITO ESCOLAR

Para Claparede:

1º — *Juego primitivo:* Es el comienzo. No tiene fin consciente.

2º — *Juego con pseudo fin:* Es el pretexto para ponerse en actividad.

3º — *Ocupación:* Amontona, posee el interés que la cosa le despierta.

4º — *Actividad con fin lúcido:* El fin del juego es perseguido con nitidez. Aparecen las reglas del juego.

5º — *Juego superior:* Son creaciones espontáneas del arte e investigaciones por curiosidad.

6º — *Trabajo superior:* Aparece el fin con que se realiza el trabajo.

7º — *Móviles intrínsecos:* Otorga el resultado buscado. No tiene interés en si misma.

8º — *Móviles extrínsecos:* Además de la finalidad inmediata aplica el beneficio de otra cosa.

9º — *Corvea o jornada:* Solo realiza el trabajo por móviles extrínsecos.

10. — *Trabajo Forzado:* Se realiza en ausencia de todo sentido y tiene carácter penoso.

b) Valores del juego

Ninguna teoría explica satisfactoriamente el hecho del juego.

Las principales son:

1º — *Teoría del entrenamiento:* Puede servir como descanso, en cuanto libra del trabajo. No puede aplicarse al niño, éste no juega nunca para descansar.

2º — *Teoría del exceso de energía:* Sirve para emplear las energías físicas, se emplea en imitar las actividades del adulto, sobre todo el trabajo por lo que esta teoría no es completa.

Schiller "El exceso se emplea en la creación del arte y de la ciencia".

Tanto Schiller como D'Oro comprueban con estas definiciones una de las características del juego: la exuberancia.

3º — *Teoría del atavismo:* Stanplov, supone que el niño es primitivo. La ciencia ha desechado esta teoría por inexacta. Para establecer sus diferencias obsérvase el siguiente cuadro comparativo:

Hombre primitivo	*Niño*
1º Marcada sexualidad	No la posee
2º Predisposición para el trabajo	Predisposición para el juego
3º Sentido del tiempo	No lo posee
4º Cultura rudimentaria	Posee potencias interiores de cultura
5º Poseen organización jurídica y social	Jerarquizará valores potenciales cuando se realicen

4º — *Teoría de la catarsis:* Para Carr, el juego sería una especie de descarga, de catártico que permite la liberación emocional del niño. La alegría, la tristeza, el amor, el odio, el temor, el fastidio, la ira; se traducen por medio del juego.

Hay juegos que no participan de esta condciión, lo que la haría incompleta.

5º — *Teoría del ejercicio preparatorio:* Gross, considera que es un ejercicio de preparación para la vida.

En el niño se cumple en la mayoría de los casos, se excluyen la caza, la lucha, la guerra que poseen residuo atávico.

6º — *Teoría de la derivación:* Para Claparede, "es un sustitutivo de la actividad seria. Es la libre preocupación de los fines ficticios, permiten realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir la línea de su mayor interés, persigue los objetivos de ficción y de ensueño".

Todos en su esencia coinciden que el juego es en los niños uno de los medios para fomentar en forma elemental la socialización.

Es una actividad compleja que lleva en sí su propio fin.

c) Clase de juegos

1º — *Según el sexo:* Los sexos manifiestan sus preferencias instintivas en el juego. Las niñas son más suaves y armoniosas y predomina en ellas el lenguaje.

Varones	*Mujeres*
Juegos enérgicos (las luchas, las guerrillas, los bandidos, el vigilante, el ladrón).	Juegos domésticos (las visitas, la planchadora, la muñeca, la escuela).
Juegos mecánicos (los ferrocarriles, los aviones, los automóviles, el mecano).	Juegos utilitarios (confección prendas a mano, a máquina o tejidos para sus muñecas).
En la prudencia: el deporte.	Los bailes, la gimnasia, la natación.

El juguete es el instrumento del juego e indica la preferencia por el juego mismo.

El buen juguete debe ser un punto de partida, debe dejar lugar a la iniciativa del niño. Los juguetes más perfectos dice Claparede, disminuyen en su valor lúdico por que restringen las posibilidades de interpretación.

Cada edad vive sumergida dentro de su mundo especial

Niño	Adulto
1. No separa la realidad de su yo	Distingue realidad de fantasía
2. La fantasía es para sí realidad	
3. Es antropocéntrico	
4. Es antropomórfico	
5. Mundo inestable	Mundo más estable
6. Esencia del juego	Esencia de trabajo
7. Su mundo es de estructura independiente entre sí	Es unitario o tiende a serlo
8. Cada edad vive en el tiempo y siempre en el presente	El mundo es continuo. Posee duración y sentido histórico

d) Según la forma

Los juegos pueden dividirse en juegos de experimentación y sociales. Los de experimentación a su vez se subdividen en: juegos sensoriales, motores y psíquicos.

Juegos sensoriales: Son los más simples y precoces, predominan hasta el año y luego pierden su carácter para mezclarse en las demás formas.

Primeros juegos sensoriales: (mirar, tocar, escuchar) casi simultáneamente aparecen las primeras manifestaciones del juego motriz: aprehender, patalear, etc.: luego los juegos glósticos (balbucear, gritar, repetición de una palabra, etc.) y, de inmediato, el juego imitativo: (repetir los movimientos de los adultos). Todos ellos se van acrecentando, especialmente los motrices, para adquirir entre los 4 y 8 años caracteres vertiginosos.

"El compañero sirve para jugar junto a él más que con él. No hay sentido de colaboración".

El juego psíquico que apareció alrededor de los 3 años predomina en cualquiera de sus tres formas: intelectual, afectivo, volitivo.

Juegos intelectuales: Preceden a la pubertad y señalan la aparición de la etapa intelectiva de la niñez. Algunos de estos juegos perduran o renacen en edad adulta. Ellos pueden dividirse en:

1º — Comparación o reconocimiento (lotería, dominó).

2º — Razonamiento (ajedrez).

3º — Reflexión o invención (adivinanzas).
4º — Imaginación creadora (historias, dibujos).

En los juegos afectivos: Pueden predominar, las emociones, el miedo o los sentimientos estéticos:

1º — Emociones (escondite, gallina ciega, piedra libre).
2º — Miedo (bandidos, fantasmas, indios).
3º — Sentimiento estético (dibujo, modelado, danza).

Los juegos volitivos: Ejercitan la atención voluntaria (gran bonete, don pirulero) es decir que se agrupan aquí los juegos de inhibición.

Juegos sociales: Estos a su vez se pueden dividir en juegos de lucha, y de imitación, pero tienen carácter constitutivo.

Los de lucha tienen un valor de descarga o escape (lucha, guerrillas, indios, boxeo).

En los de imitación, como su nombre lo indica, interviene la imitación de actos u hechos de la vida diaria enriquecida por la imaginación (visitas, teatro, deportes).

Se funda en la cooperación y en la existencia de una regla.

e) El juego de recreo

En los recreos escolares, los grupos de jugadores cambian casi cotidianamente, es que se va satisfaciendo la necesidad de socialización.

"El juego es un disfraz aunque rudimentario y simbólico".

En las escuelas de varones ellos se agrupan por agilidad.

Sus preferencias se marcan por la *mancha,* en cuales quiera de sus variedades.... Consiste en que uno de los jugadores es el perseguidor y los demás los perseguidos (tiene carácter general).

El rescate y las bolitas. Contínuamente se ven modificadas sus leyes por los ritos que agregan a las prácticas nacidas de la experiencia.

Juegos de caballos. Es un juego de imitación o ficción que apasiona sensiblemente a los pequeños. Hay quienes gustosos aceptan ser siempre el brioso caballo o el pacífico cochero.

Cinchada, la fortaleza, pelota al capitán, etc., son juegos típicos de nuestros niños de ciudad y el ya tradicional fútbol, infaltable donde haya un grupo.

f) Significado social del juego

El juego en grupo es una actividad colectiva. Nace por inspiración individual y se cumple por *concenso o acuerdo.*

Por contacto crea hábitos de responsabilidad individual y colectiva de cordialidad, de veracidad y estimula prácticas higiénicas.

Por proximidad estimula las naturales jerarquía, la habilidad, el ingenio, la caballerosidad.

Resumiendo: el juego permite generar valores por diversos conductos o diferentes maneras y ellos guardan relación con la cultura, la edad y el tiempo en que se generan.

g) Valor educativo del juego

El juego permite al niño trabar relación con los valores que le ayudarán a formar su estructura espiritual y disponerlos según su natural jerarquía.

Además: desenvuelve en el niño sus aptitudes físicas.
Propende a la adquisición de conocimientos.
Afina sus sentidos.
Perfecciona sus funciones intelectuales.
Desarrolla sus sentimientos.
Influye en la formación del carácter.
Cultiva el valor y la resistencia al dolor.
Cultiva la responsabilidad y confianza en si mismo.
Intuye el sentido de justicia.

LA CULTURA ES EL PODER

Por *RAFAEL F. SQUIRRU*

Pensaba titular este brevísimo ensayo: "La cultura como factor de poder", pero ahondando en la meditación llegué a concluir que la cultura es el poder mismo.

Todo poder (real) es fuerza al punto que poder y fuerza son palabras sinónimas. El hombre es poderoso en la medida en que es fuerte, y la fuerza se ubica cada vez más en el plano de la cultura.

La perogrullesca constatación que lo que antes dirimíase por la fuerza del brazo (cruzado, conquistador) hoy se dirime por la vía del intelecto: bomba atómica, resultante de la investigación del sabio de gabinete, conduce a la verdad inexplicablemente menos perogrullesca del hecho de que hoy las comunidades dependen para su seguridad interna y predominio exterior del grado de adelanto de su sabiduría; si alguien me contestase que se trata de una sabiduría física, le respondería con el hindú o con el místico occidental que únicamente los ciegos distinguen entre cuerpo y alma. Hoy sabemos que "todo" se reduce a diferentes comportamientos de la "energía" que es una y la misma desde la piedra hasta la materia pensante.

Mucho menos "real" el mundo de la piedra que el de la materia pensante, para quien me acusase de materialista.

(Y Dios creó al mundo, el primer día... y el sexto al hombre, etc.)

Todas las cosmogonías encierran en una u otra forma este secreto.

Según tal pensamiento el mundo ha sido y es siempre gobernado por el comportamiento más enérgico que despliegan sus factores.

Desde las eras geológicas hasta las históricas, desde la prehistoria hasta nuestros días.

Pensemos en términos de historia inmediata. Grecia domina mientras esa comunidad resulta la más enérgica espiritualmente, y así Roma y así Florencia y así España y así Inglaterra y así Estados Unidos y Rusia y así nosotros, el día de mañana, si logramos desplegar esa máxima energía admitida.

Es un fenómeno de obvia constatación el paralelismo de arte y ciencia con poder político. Dice Blake: "Las naciones crecen o desaparecen según sus artes o ciencias crezcan o desaparezcan."

Lo que resulta cada día más evidente.

Sería infinito el número de ejemplos que podrían darse para ilustrar este pensamiento. Hasta las potencias más aparentemente materialistas de hoy día están percatadas del fenómeno y hacen esfuerzos inauditos para engranar los factores de poder con la marcha artística, científica y filosófica de la comunidad; de no lograrse esto, el poder cambia automáticamente de manos, yendo a dar indefectiblemente en quien se engrane a los verdaderos centros de energía. La caída del peronismo es una bonita lección que todavía hay quienes se resisten a ver, lo mismo podría decirse del advenimiento del peronismo.

El conocimiento es el poder en cada esfera donde éste deba definirse.

La lucha por el poder es una lucha por el conocimiento, y como el conocimiento tiene un poderoso ingrediente de fe, la lucha por el poder es además una lucha de fe.

Si el comunismo parece ganar terreno sobre occidente es porque, por ahora, pretende desplegar una mayor dosis de fe.

La crisis de lo eclesiástico formal, que no es lo mismo que la crisis de la Iglesia en cuanto entidad abstracta y espiritual, ha llevado al desplazamiento de una fuerte dosis de energía espiritual al campo del arte. Hasta ahora a nadie ocurrió discutir la importancia de aún lo formalmente religioso como poder en sí.

Sin embargo son poquísimos los políticos, si es que hay alguno (en Argentina que no en Francia, España, Inglaterra o Brasil), que estén percatados del rol que el arte está jugando como poder en el destino de los pueblos.

Triunfar hoy en una Bienal de pintura, sea ésta la de San Pablo o la de Venecia constituye un acontecimiento internacional de la máxima importancia. Los gobiernos envían sus más hábiles políticos para que "manageen" la muestra, en la convicción de que el resultado favorable es algo más que una simple ganancia de prestigio social. Como el ajedrez para los rusos trátase de animar un espíritu de competencia en un orden energético tal vez más importante que el que produce una planta eléctrica, quizá porque esta última "depende" del otro plano y no a la inversa.

Hasta Franco pasea pintores "informalistas" por el mundo para señalar su poderío, no hablemos ya de Brasilia, empresa integral del hombre nuevo, para hombres nuevos.

Hablamos de hombres nuevos y no de "nueva sensibilidad", nueva visión, nueva eticidad, porque en verdad lo que debe renovarse es el hom-

bre mismo, lo que implica la renovación integral del cuadro de valores. No puede pretender vivirse una nueva conciencia espacial, por ejemplo, con valores éticos atrasados y a la inversa un gobernante hoy no puede pretender un programa de gobierno actual desde una casa vetusta que le obliga a vivir dentro de un esquema espacial totalmente ajeno a la sensibilidad que la nueva conciencia reclama.

Arte y política aparecen pues como comportamientos diferenciados en el objeto, que no en el sujeto, y por ende mucho menos diferenciados entre sí que lo que muchos suponían.

La política cultural lleva inevitablemente a ejercer por lo antedicho influencias de todo tipo. La misma agrupación de artistas en tendencias estéticas obliga a que esa política adquiera una elasticidad y comprensión imprescindible para el político de hoy.

Grupos refinados, grupos de enfoque proletario, grupos con criterio científico se desenvuelven armónicamente dentro de un esquema renovado del juego político cultural, que predice lo que será el juego político económico y social del porvenir.

Por todo lo dicho, tomar conciencia de la cultura como poder es ley primaria de un político del mañana.

DECALOGOS

por AUGUSTO CORTINA

DEL ESTUDIANTE

1. — Has empezado, con las mejores fuerzas de tu vida, un camino difícil. Consérvate mañanero, sano y optimista. Que los fracasos no rompan tu fe inquebrantable. Sigue hacia las realidades eternas: Verdad, belleza, virtud, Dios.

2. — Piensa que todo te será contrario: tu inexperiencia, tu indisciplina, la ignorancia o la maldad de algunas personas, los despiadados imperativos de la vida. Sé íntegro y entrégate sin desmayos a tu esperanza.

3. — Nunca dejes, por negligencia, de cumplir tus deberes. Mucho más que la calificación que merezcas ha de valer la personalidad que te forjes y el alto concepto que alcances de tí mismo.

4. — Lee con atención y reflexiona si será verdad lo que dicen los libros. Cuando tu inteligencia se rebele, pregunta. No seas receptáculo, sino filtro.

5 — Abandona el cuaderno de apuntes y anota en fichas lo que consideres digno de ser recordado. Un fichero que acrece sin cesar sustenta la sabiduría y la memoria.

6. — Estudia con amor las materias que no te agraden. Hazlo con legítimo orgullo y por natural conveniencia: para vencer el obstáculo y para guardar rudimentos de lo que acaso no profundices nunca.

7. — No busques los éxitos fáciles; elige, entre tus compañeros, los que te superen con dignidad en algo; entre tus profesores, no los más amables, sino los más sabios.

8. — No tengas con nadie demasiada familiaridad: donde surge la confianza empieza la grosería.

9. — Si alguna vez quieres desertar de las aulas, considera que ha de trocarse sin remedio el futuro curso de tu vida. No atropelles la encrucijada de hoy; prepárate para cruzar la selva inextricable de mañana.

10. — Cuando logres un certificado, un diploma, un premio, recuerda que no has concluído tus estudios, que no has de rematarlos jamás. Todo título es una limitación.

DEL PROFESOR

1. — Conpulsa la mejor bibliografía de tu materia y cuídate de la disciplina: la de tus estudios y la del aula. Sin disciplina no es posible enseñar.

2. — Ten siempre una o dos lecciones preparadas por anticipado; así podrás afrontar las novedades cotidianas y ser sociable, porque la vida no empieza en el colegio y, afortunadamente, tampoco termina en él.

3. — Que no se hable en clase de asuntos ajenos a la asignatura; no evites, sin embargo, nada que pueda tener vinculación con ella. Que al abrir los libros escolares aparezca de cuando en cuando el universo.

4. — Piensa que los educandos son tus críticos, unas veces certeros, otras incomprensivos; que tu más amable colega se puede convertir en peligroso rival. No hables mal de nadie; cuando alguien lo haga, respóndele con tu silencio: será una lección inolvidable.

5. — Que ninguna pregunta te desconcierte. Ni el más sabio puede saberlo todo: no improvises una respuesta inconsciente o errónea. Tómate unos instantes, unos días, documéntate si es necesario, y da una información fidedigna.

6. — Sé cordial; trata de convertir a los alumnos en discípulos y a los compañeros antipáticos en amigos. Cariñosa distancia entre unos y otros, y Dios sobre todos.

7. — Diserta poco, interroga mucho, que no queden sin dilucidar los puntos más importantes del programa. No busques a los estudiantes; tampoco seas esquivo cuando vayan a tí por necesidad o por afecto.

8. — No siempre la escuela es templo del saber, como dicen; a veces resulta un torneo de impertinencias y de tonterías. No te desconciertes: los templos no dejan por ello de ser respetables, y el saber, a pesar de todo, existe.

9. — Tus superiores podrán ser... lo que sean; no olvides, no obstante, que son tus superiores. Respeta las jerarquías y procura no plantear cuestiones personales. Atrinchérate en tu deber: verás qué pronto pasan los que te incomodan.

10. — No asustes a los examinandos ni te muestres desdeñoso con nadie. Aún para los más bastos, levanta la puntería; sé digno, cortés. Perdona a este ingenuo dómine que te ofrece su experiencia, y procura no andar por el mundo con cara de profesor.

NUMEROS EN COLOR

por *ELSA E. SABBATIELLO*

Es una nueva metodología para la enseñanza de las Matemáticas Elementales.

El método fue creado por *Georges Cuisenaire,* maestro de Thuin (Bélcica), después de cuidadosos trabajos de investigación y experimentación durante más de 20 años; fue entregado al conocimiento público internacional en 1954 por el doctor *Caleb Gattegno,* profesor de la Universidad de Londres y Secretario de la Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de las Matemáticas.

Este método utiliza un material didáctico básico multivalente que consiste en:

a) *241 regletas* de 1 a 10 cm. de longitud teñidos con determinados colores, de acuerdo a una relación encontrada por Cuisenaire entre sonidos, colores y magnitudes. El conjunto de regletas está formado por:

50	regletas	de	1	cm.	de	longitud	—	madera natural	
50	,,	,,	2	,,	,,	,,	—	color	rojo
33	,,	,,	3	,,	,,	,,	—	,,	verde claro
25	,,	,,	4	,,	,,	,,	—	,,	rosa
20	,,	,,	5	,,	,,	,,	—	,,	amarillo
16	,,	,,	6	,,	,,	,,	—	,,	verde oscuro
14	,,	,,	7	,,	,,	,,	—	,,	negro
12	,,	,,	8	,,	,,	,,	—	,,	marrón
11	,,	,,	9	,,	,,	,,	—	,,	azul
10	,,	,,	10	,,	,,	,,	—	,,	naranja

Este conjunto se utiliza para el reconocimiento de la magnitud, enseñanza de los números y todas las operaciones, pudiendo abordarse temas tales como progresiones aritméticas y geométricas, permutaciones, sistemas de numeración, cálculo de áreas de figuras formadas por paralelepípedos y hasta temas de las Matemáticas modernas.

Completa este material básico:

b) *Tabla de productos o carta mural de las síntesis* que consiste en una lámina mural con la representación convencional de los productos indicados hasta 10 x 10; estos productos están expresados por 2 ó 4 lúnulas coloreadas de acuerdo con los colores y valores utilizados en las

regletas. La 1ª fila lleva 5 productos, las 3 siguientes 4: las 4 siguientes 3 y las 4 últimas 2. Entre las figuras de cada fila existe una cierta relación, así por ejemplo una de ellas está compuesta de un producto y su doble o el doble de su doble.

Está carta mural se utiliza una vez que el niño ha descubierto todos los productos; con la ejercitación que permite se logra el dominio de la tabla de multiplicar, pudiendo utilizarse también para cocientes y fracciones.

c) *Juego de lotería de los productos* (lotto). — El juego consta de 3 cartones con 12 ó 13 productos distribuidos al azar sin ninguna indicación de cifras. Se completa con una bolsa de fichas, cada una de las cuales lleva la representación numérica de cada uno de los 37 productos. Los esquemas de los cartones de lotería son idénticos a los de la carta mural y están dispuestos en un orden cualquiera pero distribuidos convenientemente. Se usa como una lotería infantil corriente.

d) *Juego de naipes con productos.* — Es una variante del juego de lotería. Consta de 37 tarjetas, cada de las cuales lleva un producto expresado en la misma forma que los de la carta mural de productos.

Completan el equipo los *geoplanos* creados por el doctor Gattegno para la enseñanza de la geometría elemental.

Los geoplanos consisten en tableros de madera coloreados en tonos suaves; se fabrican en 2 tipos: "cuadriculados" y "de circunferencia", caracterizándose por llevar trazados por medio de surcos en la madera, un cuadriculado o una circunferencia según el tipo, además presentan un sistema de clavitos que indican puntos del plano. Estos clavitos están distribuidos convenientemente de acuerdo al cuadriculado en los primeros y según los vértices de polígonos regulares inscriptos o circunscriptos a la circunferencia en los segundos.

Se fabrican además en 2 tamaños según sean para uso individual o para clases colectivas.

Los geoplanos se completan con un conjunto de gomitas o bandas elásticas de colores con las cuales se pueden unir los distintos clavos (puntos) del plano. Con las gomas se pueden formar las figuras de una situación geométrica propuesta y con la variación de colores puede destacarse el distinto papel desempeñado por los segmentos, facilitando la labor deductiva.

El método

"Números en color" es expresión de ese movimiento renovador que se advierte dentro de la didáctica de las matemáticas, que trata de actualizar la metodología de acuerdo con las exigencias de la época pre-
sente.

La vida actual, con el desarrollo alcanzado por la técnica, la industria, etc., obliga al individuo medio a poseer una mayor y más sólida preparación científico-matemática. Esa sólida preparación solo es real cuando existe una auténtica formación matemática, entendiendo por ello no el simple adiestramiento de las facultades lógicas del individuo, sino el cultivo del desenvolvimiento total de las misma que lo habiliten para la elaboración matemática y lo capaciten para la creación de nuevas estructuras científicas.

Esa formación matemática debe comenzar en la escuela primaria, para completarse en la secundaria y así ser eficaz en la universidad o en la vida.

En la didáctica moderna el aprendizaje surge como resultado de la actividad creadora del alumno colocado hábilmente por el educador frente a situaciones que, despertando su interés y su efectividad lo llevarán a descubrir por sí mismo los conocimientos que se desea que adquiera.

"Números en color" posee un material atractivo, múltiple en su uso y especialmente sugerente; con él la enseñanza de las matemáticas se hace realmente *formativa* pues se realiza en forma *activa, heurística y dinámica.* Activa, pues el aprendizaje es resultado de la propia actividad del educando; heurística, pues es el alumno el creador de su propia cultura matemática; dinámica, pues permite al niño establecer relaciones en un dinamismo mental de efecto formativo perdurable.

El alumno frente al material, por medio del juego o convenientemente dirigido por el maestro actúa íntegramente; con la intervención de sus sentidos crea imágenes visuales y táctiles con la que construye estructuras mentales básicas. Partiendo de la observación sensible de situaciones concretas presentadas con el material, el niño llega a la abstracción desarrollando al mismo tiempo su espíritu de análisis.

El manejo del material le permite no solo satisfacer su necesidad de actuar, sino también desplegar una actividad creadora que lo va a conducir a la reconstrucción de las matemáticas.

La variedad de situaciones matemáticas que pueden presentarse da lugar a una rica ejercitación con lo práctica de la autocorrección, lográndose así un dominio del cálculo que llega a ser un ejercicio subconsciente rápido y exacto.

El material Cuisenaire simplifica el caso de lo concreto para llegar a lo abstracto permitiendo "permanecer al nivel de la mente del niño que es multivalente, desarrollándose en todas direcciones para llegar al máximo conocimiento de las estructuras" (Gattegno, Conferencia pronunciada en el Instituto Bernasconi de esta Capital el 14 de junio de 1959).

Cuisenaire utiliza el color, sus contrastes y sus tonos para despertar elaciones, acelerar el conocimiento y facilitar la fijación, y cuando el rabajo con las regletas se encuentra suficientemente avanzado, el color ontínua siendo símbolo de longitud y de relaciones diversas, pero entonces se suprimen las regletas y se continúa realizando un trabajo representativo de carácter matemático.

La aplicación del método

Se inicia con el uso de las regletas del material básico. Para trabajar cómodamente, se aconseja disponer la clase en grupos de 10 ó 12 iños alrededor de mesas suficientemente amplias. Sobre las mesas se uelca el contenido de varias cajas de regletas a fin de darles la senación de que cuentan con un número casi inagotable de ellas. Como s necesario cierto tiempo para que los alumnos entren en relación con l material se los deja *jugar libremente,* en esa forma van adquiriendo na cantidad de relaciones matemáticas de inestimable valor para el fuuro desarrollo. Entretanto el maestro que observa a los niños actuando rente al material recibe una abundante información acerca de ellos misnos (aptitudes, experiencias, dificultades, etc.), que lo orientará en la orma de iniciar el conocimiento.

En ese primer contacto con el material el niño descubre los *diferentes colores;* por lo general realiza luego la separación de *subconjuntos* le igual color y continúa muchas veces con un intento de *comparación* el descubrimiento de la *equivalencia* entre las regletas de un mismo olor, experimentando con las propiedades geométricas de las mismas.

Como resultado de ese primer contacto con el material el niño ha echo conocimiento más o menos claro de las estructuras fundamentaes: de conjunto, subconjunto, equivalencia, de familia de equivalencia, tcétera.

Las primeras clases de iniciación tienen por objeto el reconocimieno de los *colores* y de las *magnitudes;* por la *ordenación* de las regletas e llegará a las *relaciones de igualdad, desigualdad y equivalencia* y a a importatísima relación que existe entre *determinado color* con *determinada magnitud.*

Se pasa luego a los *números* pro el *color* con la ejercitación correspondiente a la numeración y se comienza con la *descomposición* del número, ejercicio sumamente importante, ya que sirve de base a todas las operaciones. A medida que los niños se van familiarizando con las regletas y han descubierto estas primeras relaciones entre los números uede disminuirse el material y llevar a cabo la enseñanza colectiva.

la *suma* y la *resta*, luego la *multiplicación* y la *división*. La reversibili dad de las operaciones y la rica ejercitación que permite el material d lugar a ese dinamismo mental tan formativo.

A medida que se experimenta con el material se realiza la *escritur* que surge como una necesidad real o provocada; en la operatoria s utiliza desde el primer momento la *expresión algebraica*.

Una vez que los niños han descubierto los productos y realizad abundante ejercitación con las regletas se introduce en la clase el ma terial de cartón: la *tabla de productos* y los *juegos de lotería y d naipes* para la fijación definitiva y la automatización perfecta de lo productos. Una vez que el producto ha sido reconocido por primera vez se localiza en la tabla de productos y se destaca en el círculo blanco po medio de una ficha que lleva la representación numérica del product luego se suprime la expresión cifrada del mural para que la fijación s realice por el color únicamente.

El juego de lotería completa la automatización de los productos; e un juego sumamente activo que agiliza a los niños en el cálculo permi tiendo una ejercitación extraordinaria en la descomposición de producto en factores. Se "cantan" las fichas con los productos, el primer alumn que lo descubre en su cartón se lleva la ficha; al terminar el juego l clase hace el control de los resultados y rectifica errores eventuales El juego de naipes perfecciona el mecanismo de las operaciones con l fijación definitiva de los automatismos pues ejercita el cálculo de pro ductos dando los factores.

Como el material es de múltiple aplicación permite una variad ejercitación también en el estudio de fracciones que se presentan, n como parte de un todo sino como inversas de la multiplicación y reduc la operatoria de fracciones a relaciones de equivalencias entre ellas.

Es evidente que, según la edad de los alumnos, el maestro pued aumentar o disminuir las dificultades de la ejercitación.

La enseñanza de la geometría puede llevarse a cabo también co las regletas (estudio de sólidos geométricos, cálculos de áreas, etc.), se completa con el uso de los geoplanos; la fácil colocación de las goma de colores en los distintos *puntos* del plano permite presentar en dis tintas posiciones una misma situación geométrica y al mismo tiemp realizar un ágil proceso deductivo con la intervención constante d alumno.

Como resultado de la aplicación del método los alumnos adquiere gran dominio del cálculo y llegan a la adquisición del conocimiento ma temático como resultado de una agradable actividad mental creadora.

Hace unos meses Buenos Aires recibió la visita del doctor C. Gattegno, eminente matemático y pedagogo, vastamente conocido en los ambientes educacionales europeos por sus investigaciones y experiencias metodológicas. Gattegno expuso en conferencias, cursillos y clases prácticas en el Normal Nº 1, Normal Nº 2, Instituto de Niñas Sordomudas y Escuela Argentina Modelo, la nueva orientación que debe tener la enseñanza de las matemáticas y mostró las extraordinarias posibilidades del material no sólo en el Jardín de Infantes, Escuela Primaria, sino también en la Secundaria que ya conocíamos por haber tenido oportunidad de ver trabajar con ese material a niños europeos con todo éxito.

El método ha sido reconocido por la Unesco como científico y pedagógico y adoptado por el Consejo de Perfeccionamiento para la enseñanza primaria y normal. Se lo aplica en Bélgica, Congo Belga, Suiza, Francia, Gran Bretaña, España, Italia, Grecia, Etiopía, Nueva Zelandia, Canadá y Estados Unidos.

El material descripto se halla patentado por los autores en los países en donde se aplica el método y tanto Cuisenaire como Gattegno han publicado en francés, inglés y castellano, varios libros para facilitar la tarea del maestro poco experimentado en el uso del material.

En nuestro país se están realizando experiencias sumamente interesantes con párvulos, niños en edad escolar, adolescentes y adultos analfabetos, con óptimo resultado.

LA PSICOLOGIA APLICADA A LA EDUCACION

por LIDIA M. de MARINI

Así como la psicología tiene múltiples aplicaciones a todas las ciencias, la tiene especialmente en los problemas de la educación.

Las relaciones entre la psicología y la pedagogía se concretan a despertar las fuerzas morales que duermen en el niño, de manera que puedan evolucionar activamente al servicio de la autoeducación, desarrollando disposiciones para actuar por el ejercicio y la acción. Esto lo capacitará para una mejor adaptación en su lucha por la vida.

Para esta finalidad, el medio es la adquisición autónoma del caudal intelectual, desarrollando las energías en el medio ambiente que actúa. La psicología nos permite conocer la personalidad del educando.

El educador determina los medios y forma de influir sobre el psiquismo del ser que debe instruir y educar, confeccionando los programas de enseñanza, su metodología, educación moral y cívica, y para ello tendrá en cuenta las bases de las leyes psicológicas generales y además, las diferencias individuales psíquicas de los niños.

El psiquismo del educando preocupa cada vez más al mundo psicológico y pedagógico, convencido de que únicamente conociéndolo, se conseguirá la creación de los métodos eficientes para la enseñanza y para la educación en general.

Un buen pedagogo debe conocer psicología para operar concientemente con el material infantil o adolescente que se le ha encomendado.

Se habla de los pedagogos intuitivos que acertaron en la educación con determinadas leyes psicológicas sin haber tenido nunca conocimientos científicos, pero ellos, no pueden representar una garantía en el ejercicio de la docencia.

El éxito se logra únicamente con conocimientos científicos y sistematizados.

Todo pedagogo que tenga conciencia de la enorme responsabilidad de la formación del psiquismo humano, debe tener conocimientos de psicología general, para incrementar el número de individuos útiles socialmente y bien adaptados a la vida.

En nuestras escuelas se pretende que los maestros eduquen a nuestros niños sin conocer las características individuales y el desarrollo infantil.

Sólo se orientan por el buen sentido y la práctica, pero no hay que olvidar que la misión del maestro no consiste en experimentar, sino en educar, y para eso es necesario conocer el material humano con el que se va a trabajar para ajustar el método y el dosaje educativo, a fin de evolucionar inteligencias, formar caracteres y reprimir instintos.

Estas son las misiones que se le dan al joven maestro cuando sale de una Escuela Normal.

¿Cómo puede hacerlo si no conoce las funciones psíquicas, el desarrollo y correlaciones de las mismas?

La eficiencia social de la enseñanza en los distintos países depende de la preparación psicológica de sus maestros y profesores.

Algunos de nuestros maestros todavía siguen pensando que para enseñar sólo es necesario poseer sentido común; otros expresan que es condición innata, y los terceros dicen que el buen maestro se hace sólo en la práctica.

Es necesario recapacitar que, con buen sentido no siempre se resuelven los problemas que se presentan en la educación y didáctica.

Cada pedagogo de jerarquía cree aplicar los métodos de enseñanza con buen sentido. Sin embargo todos tienen soluciones opuestas, también con buen sentido, por ejemplo:

Unos apoyan el estudio de memoria, otros no.

Unos apoyan la emulación y la distribución de premios, otros no.

El buen sentido significa aptitud para aplicar bien las reglas y las leyes en el espíritu teniendo en cuenta las circunstancias.

Si a esto que es indispensable en todo educador, le agregamos el conocimiento de psicología general e individual, llegaríamos a lograr una solución mucho más adecuada.

Otros dicen: el educador nace, es un don natural que no se puede adquirir por un estudio especial.

Si observamos veremos que el instinto educativo ha desaparecido en la especie humana y a medida que ascendemos en la escala de los seres, comprobamos que los instintos ceden paso a la inteligencia.

La araña teje su tela, la abeja elabora su celda a la perfección y el hombre, para construir su casa, ha necesitado el transcurso de muchos siglos para descubrir el arte de proyectar y levantar su vivienda; lo mismo ocurre con la educación del niño; en forma rudimentaria es natural, pero a medida que se desarrolla aumenta su complejidad y debe recurrirse a la inteligencia para descubrir los medios que los instintos no le suministran.

Este es el origen de la ciencia de la educación para suplir las lagunas del instinto.

Por psicología individual sabemos que además de los conocimientos necesarios para el sacerdocio del educador intervienen otras cualidades, como ser: la simpatía, penetración, dulzura, prestigio, paciencia, tacto, destreza, que con frecuencia son innatas pero que con una buena preparación psicológica le permitirán al maestro extraer un mayor provecho de sus cualidades naturales.

Pero no es su don natural el que descubre la causa de la falta de atención de un niño, su retraso, deficiencias en el crecimiento, a qué tipo intelectual pertenece, las leyes de la fatiga, la técnica de la memorización, la curva del trabajo, la infidelidad del testimonio; todos estos conocimientos los pondrá a su disposición la psicología.

Rousseau decía en su libro "El Emilio": "Comenzad por estudiar a vuestros alumnos porque seguramente no los conocéis."

Los que opinan entonces: basta con la práctica, deben pensar que su sistema propio tiene defectos.

El maestro considera al alumno desde su punto de vista, y olvida el del niño; olvida los caracteres de la sociedad donde actúa y a los cuales debe subordinarse el punto de vista del maestro.

La acción del educando en la clase, la lección, no son más que medios para llegar a fines individuales y sociales.

El maestro inicia su carrera con un ideal: "La formación del alma del niño", pero en la práctica, la disciplina, los grados numerosos, los programas recargados y deficientemente adaptados a la capacidad del educando, lo llevan a recurrir a otros procedimientos disciplinarios, de pruebas, etc., que poco a poco significan para él algo muy importante y absorben su atención, haciéndole perder de vista el fin de su misión de educador. Olvida la observación científica y desinteresada, indispensable a la edificación de una psicopedagogía positiva.

Otro peligro constituye la rutina que no le deja ver las cosas como son, sino como está acostumbrado a verlas.

La práctica sólo produce la rutina; la teoría nos enseña a consultar la Naturaleza.

No basta contar los años de práctica sino saber si extrajo razones y conclusiones que le hayan dejado algún conocimiento.

El maestro que aborda la práctica sin tener el menor conocimiento psicológico, se reduce a hacer tanteos de los cuales la única víctima es el alumno, y a veces, lo sufrirán varias generaciones de educandos.

La mayoría de los experimentos de psicología escolar suministran al maestro datos didácticos útiles, que amplían sus puntos de vista per-

ıitiéndole conocer mejor al alumno, a quién seguirá con más interés uando se halle más al corriente de los problemas que con él se relaionan.

Otros educadores piensan que aplican psicología porque toman un eterminado test al niño, test que no saben interpretar y que no pro-uce ningún beneficio.

El examen psicológico del niño sólo puede ser aplicado por aquellos ue conozcan psicología; para ello, los psicólogos hacen exámenes con ines correccionales, readaptativos u orientadores; aconsejan al educa-or la manera de corregir tal o cual defecto en la conducta del escolar, n la readaptación psicológica de los niños desadaptados; y finalmente, ueden utilizar su pronóstico psicológico como base orientadora de la utura evolución psíquica y de la conducta práctica del niño, en relación on su orientación o selección profesional.

De todo lo expuesto extraemos en síntesis general, que si en las scuelas están presentes los médicos escolares, esperemos que la misma volución de progreso haga la necesidad de un psicólogo escolar.

CONCIENCIA SIDERURGICA

por el Coronel MARIO A. AGUILAR BENITEZ

Es necesario que la ciudadanía comprenda que en el mundo de hoy en día no es posible concebir un país evolucionado sobre bases sólidas si precisamente una de ellas, y fundamental, no es su desarrollo siderúrgico.

Al finalizar la segunda guerra mundial nos encontramos en inmejorables condiciones para evolucionar positivamente en la producción del hierro y del acero. No lo hicimos y como consecuencia de ello el equivalente a varios cientos de millones de dólares por año se distraen en divisas para adquirir lo que, por lo menos en una parte considerable, ya deberíamos estar en condiciones de producir.

Claros conceptos de hombres ilustres como el general Manuel Nicolás Savio, señalaron, oportuna y democráticamente, la magnitud y trascendencia del problema y la forma de encarar su solución con mayores ventajas para el progreso nacional.

La realidad del momento presente como resultado de nuestra inactividad en el pasado, es que el desarrollo siderúrgico nacional no se opera al ritmo necesario y, lo que es peor, que no estamos en condiciones de provocarlo, en forma más o menos inmediata, por razones financieras de gran gravitación.

Por otra parte, la reducida producción nacional más los productos de importación, no alcanzan las cifras que la industria siderúrgica existente reclama para que se produzca la evolución que todos deseamos en bien del país.

Una acción bien planificada para el aprovechamiento de nuestros recursos naturales, sin afectar la capicidad crediticia del Estado más allá de lo razonable por la consideración de otros factores de progreso que no es posible descuidar, puede constituir la solución del problema si se actúa con decisión, conocimiento profundo de los aspectos tcnicos y sin el freno emergente de aquellos que se niegan a admitir aportes foráneos aun cuando se demuestre la imprescindible necesidad de los mismos.

Zapla y San Nicolás constituyen las bases de partida para alcanzar el propósito señalado. El Estado por una parte y el aporte privado, por la otra parte que es la principal, tienen la gran responsabilidad de con-

ribuir, con su esfuerzo, actuando al impulso de una sólida conciencia iderúrgica.

La Ley Savio Nº 12.987 es el Plan Siderúrgico Argentino y ha sido ancionada luego de profundos estudios a cargo de la Dirección General e Fabricaciones Militares y de técnicos argentinos de la industria del ierro y del acero. No es una improvisación y se apoya en previsiones de ırgo alcance que los argentinos de hoy debemos conocer a fin de pro-ıover los desarrollos industriales siderúrgicos que permitirán incremen-ar nuestro potencial económico y de defensa nacional.

Los conceptos del General Savio conservan actualidad, no obstante l tiempo transcurrido:

"Hemos dicho que la industria del acero es el puntal de nuestra industrialización. Y que la industrialización del país es la base de nuestra libertad económica. De aquí parte también ol imprescindible y lo impostergable del Plan Siderúrgico Argentino".

"Si los hijos del Plata no lleváramos aún con nosotros y contra nosotros la inexperiencia propia de los pocos años..., es seguro que el punto final de todo esto habría sido puesto. Pero es necesario recomendar la defensa noble y reiterada de lo que, como el Plan en cuestión, busca su general engrandecimiento."

"Expóngase, pues, sin temores, que la aplicación del Plan Siderúrgico ha de constituir el eje sobre el cual gire toda nuestra actividad industrial. Por lo que hagan quienes lo ejecuten, la República logrará su libertad económica, paralela magistral de la soberanía política..."

"Y serán eternos los laureles."

EL NIÑO FRENTE A LA RADIO, LA TELEVISIÓN Y EL TEATRO

por JORGE TIDONE

Antes, en muchos hogares, la familia se reunía en torno al libro. Había algo de patriarcal en el ademán pausado y sabio del jefe de familia abriendo el libro sobre la mesa recién destendida y distribuyendo con palabra cálida el pan de la vida a la luz sonrosada de una vieja lámpara. Existía entre esos seres allí reunidos una perfecta comunión establecida por el sentimiento y la inteligencia.

Hoy, en muchos, muchísimos hogares, la familia se reúne en torno al televisor. Pero la escena ha perdido grandeza, la luz se ha enfriado, y no se puede hablar de comunión sino de reunión de personas reclamadas por un mismo interés.

El libro forma e informa. La radio y la televisión, por sus mismos características, tan sólo informan. A las palabras se las lleva el viento; las imágenes se confunden y se borran al ser reemplazadas inmediatamente por otras. Casi nadie recuerda al cabo de unas semanas el programa que tanto le agradó en ocasión de su transmisión. En cambio, el libro permanece, se relee, despierta toda clase de vivencias pues es aliado de nuestro pensamiento, ese mecanismo mágico qu nunca podrá ser superado por invención alguna de la técnica. El libro es severo, pero noble y vital, habla al centro, a la inteligencia la televisión y la radio son complacientes y seductores, y como tal, falaces, pues se dirigen tan sólo a la epidermis, a los sentidos.

Alguien estará pensando en estos momentos: "Pero por qué este señor insiste tanto sobre la preeminencia del libro que nadie discute". Sencillamente porque cuando ocurre que un producto de la técnica, de la propaganda y de los altos intereses capitalistas como es la televisión irrumpe avasalladoramente y se lanza aunque sin proponérselo sobre el libro puede llegar a vencerlo. Y al libro hay que salvarlo, embellecerlo divulgarlo, sobre todo a los ojos de los niños y de los jóvenes, para que sean amigos inseparables de toda la vida. Y si piensan que exagero vayan estos datos recogidos por mi entre 60 alumnos de 8 a 13 años. Consultados sobre si preferían ver un programa indeterminado de televisión o leer un libro, sólo tres contestaron que preferían leer. En cambio el libro es preferido a la radio y al teatro sobre todo entre los niños de edad más avanzada. Otro dato desalentador recogido en esta encuesta

s que la radio ya no se escucha en los hogares donde hay televisor. Y igo desalentador, porque la radio es un medio de comunicación más ineligente, pone en juego más percepciones, más sensaciones que la teleisión. Exige más atención y concentración que ésta; deja abierta las entanas de nuestra imaginación. Al conjuro de las palabras creamos el scenario y adicionamos los gestos y movimientos. La radio nos permite oner algo de nosotros; la televisión lo da todo hecho.

La radio y la televisión como técnicas de la educación

A pesar del auge de la televisión, la radio es siempre escuchada en lgún punto de nuestro dilatado país. La radio aún hoy penetra en la ntimidad de los hogares humildes o campesinos. Se impone. Tiene el poler de acallar el diálogo familiar. Su presencia es a veces un complenento, otras, una necesidad. De ahí que hombres de distintas latitudes aliéndose de ella hayan realizado experiencias en el campo de la eduación infantil.

El niño no es dócil a la radio; no lo es en el mismo grado que lo s al cine o a la televisión. Esto es natural. El cine y la televisión son nedios ideovisuales, en cambio la radio exige mayor esfuerzo de adapación. Pero esto, no obstante, no es un inconveniente insalvable. Piénese en el deleite con que los chicos escuchan las alternativas de un cueno malamente narrado y dígase si la radio moderna con libretos ingeniosos y amenos, intérpretes flexibles, música y efectos sonoros de toda ndole no puede llegar a contar los cuentos educativos más interesantes le todos los tiempos.

Muchos se preguntan si la radio y la televisión puede y debe interenir directamente en la educación. La British Broadcasting Corporaion, entidad puesta al servicio del público que actúa con fines desinteresados y que, contra lo que muchos suponen, no está dirigida por el obierno, ha dedicado atención preferente a los niños, transmitiendo n cuantioso material deliberadamente educativo al par que informativo, i bien ha manifestado: "Por el momento nos atenemos a la doctrina de ue lo que se debe buscar es complementar la obra del maestro más que esplazar a éste de su función". Es digno de hacer notar que ya en 1954 nás de veinte mil escuelas de Gran Bretaña hacían uso de los pragramas adiotelefónicos especialmente destinados a ellas.

El arzobispo de Cantérbury, que fuera un destacado maestro de escuela, se mostró refractario al empleo de la radio y la televisión en las ulas: "El que piensen que se puede educarlos por medio de mecanismos xternos —ha dicho— es una cosa peligrosa para los niños. Los alum-

nos deben esperar y buscar la contribución personal del maestro a su propio desarrollo mental".

Yo pienso que no se puede ser demasiado concluyente hasta tanto no se comprueben los resultados obtenidos, pues se advierte que, tanto en Gran Bretaña como en los países donde se enseña con el auxilio de la radio, se han llevado a cabo muy pocos estudios o pruebas científicas para determinar la eficacia de este medio com oinstrumento de enseñanza. El punto vulnerable de la radio educativa es quizá el escaso tiempo de que dispone para fijar los conocimientos o para asimilar nuevos temas. La materia que puede encerrar un libro radial convenientemente agilizado para que resulte atractivo, no tiene tiempo pedagógico suficiente para que los escolares lo aprendan. Sucede un poco lo que con esos ya clásicos programas de preguntas y respuestas, meras avalanchas informativas, de los cuales, al día siguiente d ehaberlos escuchado, uno ya no recuerda casi nada.

La televisión, para el público del mundo, data apenas de una década, si bien en 1950 ya había manifestaciones serias en Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y la Unión Soviética. Jamás un número tan elevado de personas ha recibido un nuevo medio de comunicación con el entusiasmo que ha merecido éste. Pero, en cierto sentido, la recepción de que la televisión ha sido objeto difiere de la acordada a otros medios. La experiencia de treinta años de radio parece haberse combinado con una conciencia de las potencialidades de la televisión para provocar, desde un principio, una serie de preguntas y hasta cierta alarma. "¿Qué efecto puede llegar a ejercer este nuevo instrumento en nuestras vidas?" —se preguntan muchos. "¿Tienen los que la dirigen y orientan conciencia de la responsabilidad que ha caído sobre sus hombros?".

Un maestro norteamericano ha dicho: "No me gusta que los niños se limiten a mirar, yo quiero que hagan cosas. Los niños debían estar resolviendo problemas, trabajando con arcilla, entregándose a experimentos de química, jugando con una pelota, tocando el trombón o intentando desollar a una ardilla. El observar lo que hacen los otros es una de las maneras de aprender, pero no si uno se limita a observar simplemente. Hay que salir e intentar hacer uno mismo lo que ha visto hacer a otros". ¡Cuánta razón tiene! Sin embargo, en Francia se ven, desde hace ocho años en muchas escuelas tres programas semanales de media hora cada uno. Uno de ellos se llama la clase en imagen y resulta muy del agrado de los niños, sobre todo cuando se enseña dibujo y gimnasia. Los maestros y niños escriben con frecuencia a la Dirección de la Televisión Francesa para hacer llegar sus impresiones y formular críticas. Fuera de estas relaciones epistolares los organizadores de la televisión

ducativa se mantienen en contacto con los maestros gracias a los curillos a que se invita en París a los colegas de provincia, y en el transurso de los cuales se consideran numerosos problemas pedagógicos y écnicos relacionados con las transmisiones.

En Estados Unidos, la autoridad más destacada en experiencias diácticas mediante el empleo de la televisión es el profesor Charles Siepıann. En la "Utopía moderna" —dice Siepmann: "Habrá un televisor n cada salón de clase de cada escuela". Pero se apresura a agregar: La televisión no puede reemplazar al maestro. En cualquier sistema scolar, la primera cosa en que hay que pensar es en enseñar bien. El ocal y los útiles y aparatos adecuados vienen en segundo lugar".

Tanto los maestros como los altos funcionarios de las escuelas esán de acuerdo en un punto: en que se debe instruir a los normalistas también a los maestros que ya desempeñan algún puesto para que epan hacer uso de una manera inteligente de la televisión dentro de su ropio plan de trabajo para la clase. "Está claro —dice siempre el proesor Siepmann— que la educación por televisión no servirá de nada si o se apoya con una información preparatoria impresa que resulte adeuada, y si no se la hace seguir de ejercicios diversas que idee el mismo naestro, lo cual requiere, desde luego que éste se familiarice con los isos posibles del nuevo medio de comunicación". Y finalmente añade, valga como llamado de atención a los organismos argentinos para cuanlo se apresten a encarar estos problemas, que "todo el dinero que las scuelas gasten en televisión será dinero tirado a la calle en su mayor parte, a menos que se corrija ese defecto mientras los normalistas se stán preparando. Esa es, en verdad, la llave maestra del valor futuro que la televisión puede llegar a tener como instrumento de la instrucción popular".

El niño, los espectáculos y el teatro

¿Por qué goza tanto el niño en las artes del espectáculo? Debe de ser porque el espectáculo, como afirma Alain, reconoce su origen en las fiestas cortejos y ceremonias. En el teatro hay un eco y una resonancia propios, en virtud de esa reunión de seres humanos, estrechados, preparados, orientados. ¿Qué papel juega en ese ambiente el espectador novicio, en el caso que nos ocupa, el niño? El de un ser vacilante, indeciso, llevado de la mano de la emoción al sentimiento, es decir al goce pleno de la belleza misma.

Si en el plano abstracto e intelectual, el teatro resulta para el niño valioso y necesario, en el campo psicobiológico, que no hay que desesti-

mar en modo alguno tratándose del niño, sustancia harto delicada y plástica a todos los estímulos exteriores, el teatro para niños no arroja un saldo tan positivo. Analizamos el por qué.

Niñez es la edad del hombre que comienza desde el primer día de vida y se extiende hasta los doce o trece años. Como los intereses y necesidades varían mucho en este lapso, la niñez se suele subdividir en cuatro períodos bastante bien delimitados. En los dos primeros, el teatro tal como se lo conoce es, a mi juicio, innecesario e inoficioso. El niño ve y olvida casi instantáneamente; oye, pero e sincapaz de narrar; podrá a lo suma imprimir alguna sensasión visual, sobre todo de color y recibirá dos o tres impactos emocionales, que lejos de hacerle bien, lo irritarán contribuyendo a crear un nerviosismo mayor en todos sus centros psíquicos que aún no funcionan armónicamente.

Sin embargo, y lo que voy a decir no resultará extraño a los que suelen frecuentar espectáculos para niños, la gran mayoría del público traído de la mano a esas funciones vive recién la primera infancia o apenas ha traspuesto los umbrales de la segunda. No se piense, empero, que el niño se despreocupa de lo que sucede durante la representación. Mira absorto, inquiere al adulto que está a su lado, y hasta interviene a viva voz tratando de establecer un diálogo con los comediantes. Y es natural esa intromisión, pues no debemos olvidar que él está empezando a jugar en su casa y que en el juego el niño es actor y espectador de sí mismo.

El niño de corta edad ve el teatro como si se tratase de un juego pero para contribuir a crearle mejor esa ilusión, la sala teatral no me parece la más indicada: es poco íntima y los actores están demasiado lejos, inaprehensibles, extraños. Como tampoco me parece natural la actitud pasiva del niño que debe permanecer una hora y media sentado muy juiciosamente en su butaca. Mucho menos apropiados me parecen los textos que se utilizan en tales representaciones, recargados de intriga y diálogos los unos, e infatuadamente líricos y cerebrales los otros pues en estos casos las palabras huelgan o deben ser únicamente materia accesoria.

En consecuencia, si al teatro lo despojamos del escenario y de la palabra, poco o nada es lo que de teatro propiamente dicho nos queda. Por eso decía yo antes que en estas etapas iniciales de la infancia el teatro es necesario e inoficioso. Lo que debiera cultivarse es una suerte de juego escénico elemental, mezcla de pantomina y ballet con un ligerísimo texto casi improvisado, por medio del cual los actores pudiesen jugar y conversar alegremente con los niños que gustasen acer

:arse a jugar y conversar con ellos en plazas, jardines de infantes o
:asas de salud.

En las dos etapas superiores de la niñez, el niño ha dejado el ám-
›ito familiar para ingresar al ámbito escolar. El mundo minúsculo donde
l niño era el eje principal se ha transmutado en comunidad. Es a este
iño e nedad escolar a quien hay que interesar por el teatro. Para éste
í que debe existi rel teatro, como escuela de sentimiento y también
omo valioso auxiliar de la pedagogía. Un teatro en la sala de espec-
áculos y un teatro en el aula, y noten que no diga en el patio de la es-
uela. En el salón de clase, en ese crisol a veces frío por exceso de re-
órica y de rutina. Un teatro elemental lógicamente, sin atavíos ni "mise
n scene" especie de lecciones teatralizadas para contagiar vida y ale-
ría a la enseñanza. Un maestro oficiando de director de escena y un
lumno, hoy convertido en río Paraná en diálogo co notro personificando
l Uruguay; mañana otro alumno trocado en cilindro conversando con
l Sr. Cono, y así una infinidad de escenas que podrían llegar a consti-
uir un verdadero repertorio pedagógico, muy necesario para imprimir
n la mente de los niños conocimientos prácticos al par que estímulos
stéticos.

Conforme a lo expresado la denominación "teatro infantil" me re-
ulta algo estrecha y limitada. Hay una especie de complejo de inferio-
idad en ese calificativo. Yo entiendo que la verdadera misión artístico
ultural del teatro para niños debe de ser conquistar, atrapar a los chi-
os que ya les empieza a molestar el sentirse llamados niños. Un varón
le diez años, pongamos por caso, necesitaría ir mucho más al teatro que
tro de cuatro años. Sin embargo ,si el padre o la madre de ese niño de
se niño de diez años insinuase querer llevarlo a una matinée infantil,
l chico pondría mala cara y preferiría ir al cine o quedarse en casa a
nirar televisión. ¿Por qué? Porque, generalmente, los espectáculos para
iiños son demasiado elementales e ingenuos, desprovistos de gracia e
nterés.

De ahí la necesidad de hacer una separación por edades en esta
lase de espectáculos. Si los más pequeños tuviesen sus juegos públicos
scenificados, las salas de espectáculos para niños deberían brindar for-
osamente comedias más importantes y, como consecuencia, se verían
oncurridas por los más mayorcitos que son los que necesitan realmente
lel teatro.

Muchos escritores, más de lo que se piensa, han intentado alguna vez,
or auténtica necesidad o por coqueteo literario, el difícil arte del teatro
ara niños, pero es evidente que el autor teatral para niños, para llevar
buen término su tarea debe de hacer un difícil esfuerzo de acomoda-

Joré Martí ha puntualizado este particular en los siguientes términos: "El desajuste entre el escritor y la infancia consiste, a veces, en que aquél quiere dar a su público sólo conceptos fijos, que pueden ser válidos en su cabeza y aún en su corazón, pero se empeña en minimizarlos, infantilizarlos, y para ello usa de un lenguaje híbrido, que no es el del adulto y tampoco consigue ser el del niño. Queda el ancho campo de los que acertaron sin saberlo, poetas y cuentistas que nuncia se propusieron ser leídos por la infancia: satíricos y apasionados, como Daniel de Foe, escépticos como Jonathan Swft o aquellos desventurados que sí escribieron para niños, refugiándose en un mundo fantástico cuando la realidad les quebraba los nudillos, como Andersen. En todo caso, los niños gustan de la alegría que rezuma del dolor de los hombres".

Me he preguntado a veces ¿cómo sería el teatro para niños escrito por niños? Y he llegado a la conclusión que resultaría muy aburrido, mucho menos disparatado y divertido que el forjado por el escritor adulto. Y no es una afirmación antojadiza. En varias oportunidades he pedido a niños que escribiesen con toda libertad diálogos imaginarios. Los resultados han sido siempre francamente desfavorables. Esa señora fantasía tan invocada por los autores del género está ausente o muy escondida en la mente del niño. A lo sumo, alguno ha logrado hilvanar la narración de una travesura con una juiciosa moraleja final. El niño, ese ser tan reacio al orden que le impone el ambiente en que actúa, cuando pienso "en escritor" se vuelve más moralista que Fedro o La Fontaine.

No quiero terminar sin plantear estas preguntas:

¿Todas la sexpresiones artísticas dirigidas a los niñas, deben ser algo más que un simple pasatiempo?

El teatro y la televisión ¿pueden llegar a ser escuela de virtudes y sentimientos?

¿Debe ser obligación de todos aquellos que intervienen en las artes del espectáculo para niños jerarquizarlo y purificarlo ensayando expresiones de auténtica envergadura artística?

Y por fin ¿con Walt Whithman: mejor que dar conferencias o pequeñas limosnas es darse, darse entero uno mismo.

LOS ARQUETIPOS EN LA INTEGRACIÓN DE LA PERSONALIDAD

por ALBA CHAVES de VANNI

Es evidente que tendremos que ponernos de acuerdo en la forma de esarrollar el tema: no nos ocuparemos aquí, si bien no tenemos por qué iscutirlo, del inconsciente colectivo descripto por Jung, que supone que xisten determinadas formas raciales del pensamiento, quizás formas y elieve heredados de la estructura cerebral que surgiendo de la capa más rofunda del organismo psíquico tiene como elementos del inconsciente olectivo a imágenes primordiales llamadas también arquetipos, figuras stereotipadas en parte idealizadas, que tienen el valor de representaiones primigenias con cierto sentido de perennidad y que quedan en l fondo del alma humana a la manera de substrato cultural e histórico: stas imágenes guías del inconsciente colectivo serían las formas que ıspiran reacciones de masas como emociones colectivas y sobrepersonaes. No es a estas formas representativas que nos vamos a referir; los *rquetipos* que ocuparán nuestra atención, serán los arquetipos al estilo e *modelos* de prototipos, de ejemplos promotores de conducta; genétios, dinámicos; para ello nos pondremos de acuerdo en varias cosas que acen al fondo de la cuestión: al significado del vocablo *arquetipo;* al e la personalidad, adolescencia y ambiente y trataremos de definir qué e entiende por el *"sí mismo"*. Arquetipo viene del griego *archein:* guiar - *ypos:* modelos y que significa modelo original, primario, en el sentido e prioridad; modelo de donde se parte, se genera para crear, formar, opiar, inspirar, concebir, conducir. En lenguaje filosófico las ideas de latón, como modelos, conforme a las cuales se realizan los géneros, los pos y las leyes de las cosas. Las ideas arquetípicas son principio de *er* y de *conocer* de las cosas en cuanto las cosas son participación de rquetipos. San Agustín que interpretó a Platón cristianizó las ideas rquetípicas dentro de la teología católica de tal modo que no son maifestaciones de la ciencia de Dios como modelo que genera. *Arquetipo* s modelo que supone una actitud dinámica, potencial, capaz de generar ser seguido como *modelo* que a su vez significa, del italiano: *modello,* jemplar o forma o patrón que se sigue para la ejecución de una cosa; ı arte como el de *educar* significaría tarea y arte de ejecución siguiendo un modelo y agregaríamos como arte (el de educar) significaría no ceptar como tal, el modelo, sino percibir la forma a través de propia

asimilable del *arquetipo;* en resumen ,significaría provocar capacidad de crear arrancando del modelo o arquetipo como generador de esencia y estilo. Y si acercáramos a él el significado de su sinonimia: *prototipo:* prototipo nos serviría para ampliar el concepto en el significado del ejemplar más perfecto y modelo de virtud como original de otros, imagen que es norma o molde. Pero a todo esto, que ya nos introduce en una actitud determinada frente al enunciado del título nos preguntaremos, *qué significan los arquetipos en el proceso de integración de la personalidad?* El enunciado nos coloca en una actitud analista y nos conduce a una reflexión: qué entendemos por *personalidad?* mejor dicho nos pondremos de acuerdo en lo que significa personalidad? No nos haremos ilusiones de definirla en una forma objetiva pero es imprescindible que nos pongamos de acuerdo. "Podemos aceptar que personalidad es la cualidad total de la conducta de un individuo" "o manera habitual frente a las exigencias del ambiente" u organización dinámica individual como respuesta a la adaptación del ambiente; pero habremos de perdernos en dilaciones y dudas de cosas poco claras y ambiguas, tal vez por aquello de que sólo lo dicho en forma académica es lo científico, y nada es más científico que la síntesis a la cual se llega después de elaborado análisis de la vida misma con la seguridad que nos da lo elaborado por adentro en lo profundo; a la luz, con honestidad intelectual y hasta con gracejo en la forma: personalidad es estilo, es manera, forma y modo de ser, desde que se nace hasta que se muere. ¿Qué es si no personalidad del español, el estilo de morir que describe García Morente en su arquetipo de hispanidad? ¿Qué es si no, personalidad lo que ondea en la concepción rilkeana?, si es estilo o manera peculiar de ser de cambiante dinamismo, ¿cómo llegamos a integrarla? ¿Y de dónde sacamos substancia o esencia para su integración? ¿Qué papel juega el ambiente y las figuras que se mueven en él? Hoy se acepta que el ambiente es factor primordial de integración y en él los adultos son figuras de gran significación. Si hemos logrado entendernos sobre esos enunciados, nos será ameno repasar cómo, si personalidad es algo que debemos integrar desde siempre, cómo hacemos y de dónde sacamos los elementos para integrarla; desde ya que esto supone una postura de aprehender de lo de afuera y conciliar participación conjunta entre el yo y el vosotros en un nosotros elaborado en conjunción.

Reflexionemos: constantemente tenemos noción y representación de nuestro propio cuerpo; de otra manera dicho: somos conscientes de nuestro límite físico con respecto a lo circundante; así como aceptamos que existe una vivencia de nuestro propio cuerpo, aceptamos también

ue hay una vivencia propia y extraña de nuestros pensamientos, re-
resentaciones y recuerdos, así como de nuestros actos voluntarios; en
l primer tiempo de la vida el niño no posee otra relación que con *él*
iismo; es lo que Künkel llama del *nosismo* primitivo; en esta época
l niño piensa mágicamente; las cosas ocurren de acuerdo a sus preferen-
ias: basta que él desee una cosa para que la obtenga; es el momento en
ue el niño descubre su propio cuerpo: lleva a la boca su pie como si
uera un objeto extraño e independiente de su cuerpo, sólo le falta el
onocimiento de su rostro que no reconoce en el espejo y que quiere tomar
uando descubre una imagen que no percibe como propia, sino como un
bjeto más. El conocimiento de los rostros proyectados más tarde sobre
l suyo propio, comienza por el rostro más cercano y conocido para él:
l rostro materno. Podríamos decir entonces que nuestro mundo comienza
or el mundo de los rostros. He ahí la importancia de la expresividad del
ostro de la madre, diríamos sin ambajes: es la primera fijación de la
ernura que el niño hace, y ¡qué riesgo en la vida del niño que las pri-
neras fijaciones en su organismo psíquico se hagan sobre la amargura
la tristeza de un rostro cansado y opaco!

La percepción del propio cuerpo lleva al niño a la satisfacción, al
uego, al interés: ama su cuerpo, puesto que lo descubre todos los días,
o entretiene, juega con él y obtiene satisfacción por el juego, y se entre-
iene al vencer pequeñas resistencias que lo afirman y le dan seguridad.
Este narcisismo infantil es el comienzo de la participación del niño en el
nundo que le rodea, es parte de la exteriorización de su psiquismo. No
xiste en el niño ni en el hombre participación o conocimiento de la co-
nunidad que nos excluya como personas: toda actitud hacia la comuni-
lad es proyección de uno mismo. Todo ese conocimiento de su propio
uerpo es en el niño el comienzo de la construcción del *"sí mismo"* a través
le diferentes percepciones de tal modo que su imagen se va integrando
or la percepción de los demás: madre, padre, hermanos, abuelos. En
tras palabras el niño esculpe su imagen interior partiendo de una sus-
ancia primigenia e identificando sus perfiles mediante las personas que
e rodean y que le frecuentan. Comparando sus rasgos, sus actitudes,
us movimientos, con los rasgos, gestos y movimientos de los demás es
ue llega a formar sus primeros juicios sobre sus capacidades y limita-
iones y habremos de pensar: es partiendo de estas pequeñas limitacio-
es y de estos pequeños triunfos entre niño y ambiente que van surgiendo
as primeras simpatías y antipatías; es este el comienzo de la vida del
iño y del hombre como elemento social; de este modo se ca conceptuando
a realidad del ambiente alrededor de un *"sí mismo"* construído en la
ucha que presenta el medio que otorga franquicias u ofrece limitaciones.

Cuando el niño llora o grita exigiendo algo que desea con el imperativo que le inspira su vigor mágico empieza a conocer sus posibilidades de imponerse y cuando el adulto no responde a esas exigencias de llanto o de gritos el niño recibe las primeras enseñanzas sobre sus posibilidades y limitaciones de igual modo que cuando corre a la solicitud de sus caprichos se refirma en un juicio de excesivas capacidades y el niño tiraniza al adulto. En un principio *el mundo del niño está poblado de seres idénticos a él mismo;* él es imagen dentro de un mundo de idénticas imágenes: de ahí que le resulte fácil en un primer tiempo identificarse con las personas que le rodean y en especial con la figura materna: imitando a los padres, se identifica con sus cualidades y halla la seguridad necesaria adoptando los juicios paternos como propios lo que le conducirá a conceptuar realidades idénticas o parecidas: no hay conflicto desde el momento que su mundo y su realidad son iguales a la realidad paterna y el *"sí mismo"* está integrado con el nosotros del que todavía no se tiene ninguna idea. Pero si en el primer momento, antes de los 2 ó 3 años al niño no le costó nada identificarse con los juicios de los demás, después de esa edad o a partir de ella el sentimiento del *"sí mismo"* comienza a modificarse con el juicio que los demás evidencian o ventilan sobre él y lo que le rodea: la conducta de los demás hacia el niño, los juicios sobre éste, modifican el *"sí mismo"* y al sentimiento de seguridad que da la identificación con los padres siguen los primeros choques y las primeras limitaciones que irán dando paso a los primeros rasgos de inseguridad; el niño empieza a descubrir que hay otras voluntades que valen igual o más que la de él; descubre que puede hacer cosas mal; descubre que pueden reirse o burlarse de él; que pueden vencerle; que pueden *no preferirle;* que pueden *no notarle;* que pueden *no protegerle;* he ahí las primeras desesperanzas; las primeras angustias conocidas y medidas. Al llegar a enfrentar la comunidad de la escuela las comprobaciones son desconcertantes, angustiosas y el niño defiende su *sí mismo* buscando apoyo en los adultos más cercanos a él: los padres, el maestro, el amigo; está lejano el *yo quiero* y se acepta sin discusión: *"lo dijo mi mamá, mi papá es más fuerte que el tuyo, me lo dijo la maestra..."*. Es el momento en que los adultos significativos para el niño toman real valor: el *"sí mismo"* depende de un nosotros limitado al mundo afectivo del niño y la conceptuación de la realidad es según los demás que lo circundan. Cuando el niño dice: *"vas a ver con mi papá"* más que una amenaza ello es toda una institución de seguridad en la que el niño se siente apoyado.

Es esto lo que podríamos decir el *núcleo* sobre o alrededor del cual se va a ir integrando la personalidad del niño; ese núcleo *sí mismo* que

l exalta y defiende; la imagen de sí mismo que queremos imponer y la nagen que tenemos de nosotros, lo que Murphy llama *ego,* que no es l yo, ni es la conciencia, sino es el retrato de nuestra interioridad elaorada. Ahora bien, es importante que aceptemos en la elaboración del *í mismo,* la existencia de un *sí mismo ideal* al que se tiende o quiere lcanzar; esto aparece en distintas etapas de la vida del niño y del dolescente; más aún en la de este último, en la que la inseguridad le mpone una conducta de *búsqueda* en pos de algo que considera mejor digno de copiar y dentro de un clima afectivo en el que los adultos ignificativos o importantes sufren fluctuaciones en la valoración como modelos, ya que los propios juicios se ven alterados y condicionados a nodificaciones impuestas por el medio en donde éstos actúan: la recomensa, el castigo, la justicia, la rebelión ,las postergaciones ,la competenia, tienen acepciones distintas en el *sí mismo* valorativo y si bien hay parente aceptación de valores impuestos, hay mecanismo y posturas nteriores que no se expresan que se reprimen, que cambian la concepción lel mundo y de la vida y dejan el subtrato sobre el cual se integra el stilo, la manera, el modo. Toda esta acomodación, este acondicionamiento iene una tonalidad común: *es el medio* que ofrece una permanente lucha le competencia y valoraciones sobre todo referidos a las figuras de autoidad: padres, maestros, amigos. ¿Deben ser las figuras materna y paerna modelos? No está en ella la cuestión, las figuras paternas lo son. El problema es como conviene que sean ya que no deben dejar de serlo. La primera figura con fuerza indiscutible de modelo, con quien la corriene empática debe cumplirse en forma positiva es sin lugar a dudas *la le la madre y el primer factor en el mundo de los rostros* en el proceso le identificación el rostro materno .Toma así la figura de la madre significado arquetípico y la conservación de ciertos valores eternos y tradiionales fuerza de imperativo en la integración de la personalidad. Señaamos la figura materna como el primer y más importante aquetipo y si se nos dijera ¿qué es lo arquetípico? ¿Qué es lo que hace a la esencia le lo arquetípico en la figura materna estaríamos todos de acuerdo en algo indefinible, pero perceptible, decisivo en la vida del hombre y que a veces vemos perder en una sociedad dislocada que se aleja de su cauce sin saber a dónde va? El papel primordial de la madre es *amar,* dijo un autor francés y difícilmente haya una definición más clara y concreta. Es pues la figura materna arquetipo de amor en los primeros años de la vida del niño e imprescindible motivo del proceso de identificación y sin distinción del sexo: tanto la niña como el varón identifican positivamente con la figura materna. Más adelante en cambio cuando el proceso de identificación invade más en el campo de lo consciente y la imitación

es proceso central de formación, la figura del padre adquiere una especial importancia, sobre todo en el varón. Dejemos al varoncito de 3 y 4 años hecho a la medida de la tierna figura materna y observémosle en la observación e imitación de la figura *paterna:* cuando el niño trata de identificarse con el padre capta sólo los aspectos más visibles y genéricos de éste y los que son además más difíciles de imitar para él: "papá es así de alto", "camina así de ligero", "tiene una voz gruesa así", "se viste con pantalones largos hasta aquí". Un niño de 5 años dijo que nunca llegaría a ser un hombre grande como su padre porque no llegaría a hacer nunca tanto ruido al despedir el aire por la nariz; *el padre* en la acepción clásica y todavía común es el *Hombre,* que lo puede alzar en brazos y llevarlo muy alto, que está en casa los domingos, que maneja el automóvil, que se afeita todos los días, que gana dinero, que impone orden y en muchos casos con quien la madre amenaza: "vas a ver cuando se entere papá". El niño conoce así a su padre como miembro de su sexo, no como su personalidad como lo precisa un proceso de identificación: como su padre, visto así pueden ser miles de padres y es preciso que como su padre sea sólo *"su padre"*. En nuestra sociedad, familia y escuela descuidan este aspecto tan importante en la integración de los niños varones: la identificación con el *arquetipo paterno* se cumple a medias y muchas veces no se cumple con madres que exageran el cuidado: por abnegada y tierna que sea la madre ésta no podrá ofrecerle una línea de conducta para una correcta imitación. Si el niño es demasiado apegado a su madre verá seriamente obstaculizado su desarrollo emocional; si se identifica con ella corre el riesgo de llegar a tener conflictos de tipo sexual. La equivocada identificación de los niños con las figuras del sexo opuesto por errores de su educación, es según se ha dicho el tributo más alto que estos padres pagan a la vida familiar y desgraciadamente en nuestra sociedad y la mayoría de nuestras escuelas están hechas para que los niños varones no cumplan perfectamente el proceso de identificación: la madre, la niñera, la maestra, son una sucesión femenina que entorpece la proyección de la figura paterna como arquetipo y que dificulta el proceso de identificación en la conservación de auténticos valores viriles. El arquetipo *padre* se ve así únicamente como una fuerza desconocida, difícil de estimar, el "bread winner", que se niega a concederle unas miserables monedas, que se apoya en su fuerza física, como un vejestorio burlador de las ideas modernas, dice Margaret Mead. Resumiendo, frente a la madre como arquetipo, el niño exige ante todo *ser querido* exige seguridad, proyección, pertenencia frente a la figura paterna; más tarde exigirá ser protejido y se identificará con lo llamativo: valorará el modelo por la actitud hacia el grupo y deseará

ɜr general, como vigilante o bombero. A estas figuras sin jerarquía para ɜr arquetipo, pero capaces de dejar pequeñas huellas en la personalidad, ıego de un período pre-puberal en donde la experiencia todo lo protaoniza, donde se encarnan héroes de la calle y de las historietas, con rescindencia de los valores morales es que corresponden las llamadas ɜlaciones estereotípicas, es decir la copia de algunos rasgos o posturas ue da la percepción sincrética de ciertos tipos o estereotipos; decimos, ıira como un bandido, camina como un labrador, habla como un camechano, de donde resulta que hay identificaciones con detalles que confiuran copias de totalidad; tan pronto se interpreta al pill ocomo al pocía; tan pronto e lhéroe como al ladrón y donde se aprecian cualidades omo la rapidez y la astucia sin pensar al servicio de quien. Cuando el ıuchacho enfrenta el período más crucial en la integración de la persoalidad, la adolescencia, en la que uno de los rasgos más característicos e esa edad es la angustia, el miedo extremado o la exagerada desconianza, existe la necesidad de forjarse en la inspiración del ideal como unca *arquetipo:* diríase arquetipo ahora: analizado, elegido, forjado, soıado, aceptado, idealizado, inspirado con plena conciencia de copia. El ırquetipo es un producto de factores culturales de fuerza centrífuga, ;eneradora que se obedece como compulsa porque refleja nuestra proɔia forma y ansiedad. Descubierta la intimidad, lo de adentro, lo de uno solo; en la angustia de la incomprensión tal vez sea el del adolescente el nomento más similar a la soledad del adulto moderno: angustia, introsɔección, complejo de culpa, ansiedad, desesperanza, dolor, tristeza y *bús-queda* de algo, de alguien, de aquello que no se alcanza: el sueño, el ensueño y el vivir dormido y el soñar despierto. El modelo adquiere aquí caracteres insospechados, es tan grande el ansia de copiar como la de ser original auténtico y ¿acaso no es la imitación originalidad?

Hay siempre originalidad en la imitación y hasta diríamos que no existe o que es imposible determinar el grado de imitación en la originalidad. No se imita cualquier cosa. La imitación es una iniciativa personal. La imitación es un acto de selección, actos, gestos, conducta, todo es seleccionado por el imitador y la conjugación armónica de los mismos hace el imitador; el niño imita por placer de escuchar un ruido, para experimentar emociones nuevas, para aumentar su experiencia como el adolescente imita porque admira, respeta, desea y ama.

La imitación pura, que tiene como fin a sí misma es un mito. La imitación está además influenciada por la imaginación o más específicamente por el tipo imaginativo del imitador; así la imitación en el adolescente suele estar tan idealizada que es irreconocible salvo para el imitador; es algo así como la fidelidad heroica hacia la propia convicción que

se bloquea y se defiende. Todo lo que rodea al adolescente es una invitación a la copia, al calco, al molde: se sale de ver una película haciendo los gestos del actor de moda, se adoptan frente a la novia ademanes y poses de un héreo novelesco y se ensayan delante del espejo prestancias y saludos. ¿Cuántos gestos son exclusivos del adolescente y cuántos se van haciendo suyos entre el plano del consciente y el subconsciente? No sería posible determinarlo.

Resulta así el adolescente un potpurrí de rasgos recientemente aprehendidos y otros por aprehender en lo cual logran imponerse de acuerdo a distintos modos de valores casi todos brillantes: popularidad ,celebridad, belleza, heroísmo, fama, azar, habilidad, riqueza: se sonríe como Marlon Brando, se entona la voz como Nat Cole o Frank Sinatra, se alardea de conquistador e indiferente, y en esa búsqueda y copia sin sosiego, en la cual se fijan rasgos y borran otros en sucesión interminable y en el más variado tiempo: un gesto de displicencia duró tres días, una sonrisa a lo Marlon Brando una semana; en esa ansiedad sin límite; en esa ansiedad que pasa por efímera, porque otra ocupó el lugar, el garn modelo, lo que inspira lo rector de la conducta, el valor al cual se vuelve siempre; el valor por el cual se deja todo, porque tiene algo que llama y que ordena: el arquetipo, lo anténtico, de la misma sustancia que inspira a veces aunque con intermitencias la vida toda. El llamado de valores que tiene sentido de perennidad, de proyección histórica, eterna, las figuras señeras que no se abandonan nunca, porque son de la misma esencia. ¿Qué fue lo que hizo a las figuras de an Martín, de Brown, de Moreno, de Mitre, de Belgrano, arquetipos? En primer término su valor como hombres; analizando el valor formativo de las grandes figuras como arquetipos habremos de ponernos de acuerdo que toda la envoltura del heroísmo, celebridad, prestigio ,simbolismo, ejemplo, se gesta en lo humano, en su valor como hombres en su calidad humana, en su sustancia humana; el valor humano es así genético núcleo sobre el cual se integra la personalidad del héroe como arquetipo. El joven que aspira y exige valores morales los quiere encarnados en figuras humanas; se busca al hombre antes que al profesor o al héroe, o mejor dicho se busca en el profesor o en el héroe al hombre, y más que con el ansia de justicia que se arrastra de la niñez con el incentivo del honor y del sacrificio. Locke que hizo al honor piedra angular de su sistema no se equivocó. Hasta podríamos decir que toda la adolescencia es un movimiento hacia el bien y que si a veces aceptamos en ella el cinismo, la torpeza y hasta la insolencia son conductas o posturas que tienen una intención y una finalidad a la medida del adolescente y son la mayor parte de las veces bloqueos que tapan una auténtica manera de ser que dista mucho de lo innoble

nsolente. El adolescente copia, e imita lo que admira, respeta y ama: con llo fortalece el sentimiento del honor y no sin riesgo: muchas veces uando la identificación se hace sobre modelo cercano o se juzga la conucta de los demás hombres hacia el arquetipo ideal, la moral soñada ueda en el estadio de quimera y la desilución es parte primordial de la ngustia: "los otros" no han conseguido ser como yo desea que sea mi yo —se dice para sí—. Por eso el prenderse desesperadamente a algo superior, tangencial de la forma cuotidiana, pero realizador de formas no esueltas, conjugadas en un idealismo que se defiende del mundo circunlante ¿qué relaciones estereotípicas, qué procesos de identificación, qué procesos de imitación y selectud anteceden a la integración armónica de a personalidad del jóven? Múltiples, distintos, en vivencias de tiempos listintos y de distintas tonalidades: la figura materna juega en el fondo lel alma como el substrato de pureza y seguridad del que se echa mano ada vez que la angustia se vuelve un factor negativo de integración; la igura paterna juega con todos los atributos que el tiempo sabe agrandar conjugar en el respeto y el equilibrio; el gesto del amigo, la lección del naestro, la conducta con la primera novia; un hombre en el camino, ualquier hombre que hallamos y sentimos; con quienes la relación estereotípica duró un instante y las figuras símbolo, las figuras meta y fin le inspiración y de vida.

Eso lo sabemos los educadores y a nosotros nos toca la custodia de os auténticos valores. Sufre la adolescencia cuando el análisis histórico lisminuye figuras arquetípicas sin saber ni pensar que los hombres no son como fueron sino como consiguieron idealizarlos y forjarlos los jóvenes; ellos son custodios de los arquetipos de nuestra historia.

NOEL CARDINAL

Rasgos biográficos del primer egresado como Preceptor Inferior de la Escuela Normal de Profesores Nº 2 "Mariano Acosta"

por RICARDO CASAL

Al promediar el año 1907, la aldea Trevignin, correspondiente al departamento de Saboya, Cantón de Aaix-les Bain, contaba con cuatrocientos habitantes, aproximadamente.

El viajero que haya tenido ocasión de visitar esa zona y sus aledaños donde se aunan tantos recuerdos históricos y tantas ficciones literarias, comprobará que es una de las más bellas de la región alpina debido a la extraordinaria magnificencia de sus cumbres perpetuamente solitarias y a las dulces gradaciones que ofrece la perspectiva del paisaje, destacándose, por su soberana grandiosidad, la visión de los montes Blanco y Thabor. Su fiesta de color, a la caída de la tarde, recuerda la generosidad del pincel que utilizó el genio de Aix.

Opulentos contrastes tiene la belleza melancólica de antiguas ruinas de castillos soberbios, remontándose, su existencia, probablemente, a la época hroíca de Godofredo de Bouillón y Pedro de Ermitaño.

En esa aldea arriba mencionada, vino al mundo Noél Cardinal, el 31 de octubre de 1843, estando su partida de nacimiento registrada en el Ayuntamiento local. Cardinal, con Francisco Bustos, que se domiciliaba por 1874 en la calle Europa Nº 372 (hoy Carlos Calvo), fué el primer egresado con el título de Preceptor Inferior; más tarde, luego de una meritoria labor docente que le valió el estímulo conceptuoso del director Van Gelderen, ocuparía el cargo de vicedirector titular, luego de Cipriano Torrejón y Nicolás Villafañe.

Fueron sus padres José Cardinal y Francisca Bocquin, lugareños de modesto origen; poseían una granja, habiendo con ella logrado una holgada posición económica.

De la infancia de Cardinal se tienen escasas noticias; una de ellas nos lo muestra dueño de un temperamento retraído, con un dejo pronunciado de melancolía, la cual fué acentuándose con los años.

Enviado a París, completa allí sus estudios primarios y secundarios, .hondando en el estudio de los autores clásicos. Con el título de profesor le Francés, fuése a vivir a una pensión cercana a "La Villete", donde lictó clases a alumnos particulares, siendo designado, posteriormente, atedrático en el Colegio de París.

Entonces sobrevinieron los acontecimientos de la guerra franco-pruiana, el sombrío "año terrible", que arrancó gritos de epopeya y de relención de la pluma de Víctor Hugo, quien asistía, en esos trágicos momentos, a la humillación de un "París espantado".

Una coincidencia harto notable hizo que las hostilidades sorprenlieran también al señor Luis Pierrepont, quien ejercería la cátedra de 'rancés en la incipiente Escuela Normal, propuesto por el director Van Gelderen al ministro de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires doctor Amancio Alcorta.

En este sitio fué herido Noél Cardinal, siendo transportado a un ıospital de sangre. Al concluir la guerra, se trasladó a la Argentina, ıospedándose en una casa de pensión situada en la calle Buen Orden Nº 20 (hoy Bernardo de Irigoyen), precisamente a menos de dos cualras del domicilio del entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, doctor Mariano J. Acosta, el cual se hallaba en la calle Victoria Nº 827 (hoy Hipólito Irigoyen), casi esquina Piedras. Allí se reunía el gobernador con Carlos Tejedor, Madero, Leopoldo y Eduardo Basavilbao el señor Martín Berraondo, tesorero de la Comisión de Vigilancia y Asesoramiento de la Escuela de Preceptores, y el señor Adolfo Van Gelleren, cuya capacidad de organizador y como pedagoog tanto admiraba don Mariano Acosta.

Por decreto suscripto por el mencionado gobernante con fecha 16 le junio de 1874, creándose un establecimiento exclusivamente para fornar maestros, Cardinal se inscribe en 1er. año en julio de aquel año en urso, fecha en que se abrieron los registros de matriculación. Los prinros instantes de la organización, fueron precarios, dado que se carecía le lo más elemental y la escuela funcionaba en una propiedad que no se vino nunca a los ideales mantenidos por el director Van Gelderen. Sin nbargo, era preciso iniciarse y seguir adelante.

Esta finca de estilo francés, propiedad de Antonino Cambaceres, ıermano de Eugenio, el escritor, fue adquirida a sugestión ante la Conisión de Asesoramiento de su primo, Eduardo Basavilbaso, ministro en quel entonces.

Noél Cardinal contaba 31 años de edad.

El director Van Gelderen, ademsá de su espíritu enérgico y decidido, poseía un don muy particular, que estribaba en estimular, en conocer los proglemas de sus congéneres y ayudarlos dentro de sus medios. Hay una carta de Van Gelderen dirigida a un profesor, donde le comunica que le escribe no como director, sino como a un amigo, recordándole que sus inasistencias a las clases, "son más de lo rezonable". En virtud de ello, de sus inquietudes, de su origen, Cardinal fue bien acogido por don Adolfo Van Gelderen, que además de estimularlo como sabía hacerlo, obtuvo para él una beca mensual de $ 350.— pesos fuertes.

Años más tarde, siendo vicedirector, iría a vivir en Balcarce Nº 52, donde también se hallaba radicado Manuel Van Gelderen, secretario del establecimiento.

Cardinal poseía el título de maestro francés elemental otorgado por el Consejo Nacional de Educación de la Provincia y, en 1876, se hace acreedor al título de Preceptor Inferior, que lo habilitaba para dictar clase de 1º a 3er. grado. Fué un junio de 1874 cuando tuvo ocasión de conocer a una compatriota suya, la señorita Lucía Ain, maestra de grado, que renunció al poco tiempo a su cargo con gran sentimiento del director Van Gelderen, de cuya condición didáctica y belleza moral tenía un alto concepto.

El 1º de marzo de 1875 es designado interinamente maestro de la escuela de aplicación y profesor de Dibujo; y, posteriormente, con fecha 18 de junio de 1876, dirije una nota al presidente del Consejo General de Escuelas solicitando ser admitido en un concurso que iba a realizarse a la brevedad para obtener, por órden de mérito, tal como él lo especifica, el cargo titular de maestro que estaba desempeñando con eficiencia. Es a principios del año ya mencionado cuando se le designa celador general del Instituto, siendo aprobado unánimente por la comisión de administración y vigilancia que presidía, como ya he dicho, el doctor Eduardo Basavilbaso.

En 1879, Noél Cardinal, tendría a su cargo alumnos como Ricardo Bilbao La Vieja, Pastor Haurigot, etc. Este último pertenece a la promosión de Jorge Susini y Luis Gilardón. Los primeros egresados, entre ellos Francisco Bustos, que desempeñó la docencia en Lincoln, figuran Lorenzo Facio y Norberto Casco, quienes, respectivamente, se desempeñaron como profesor del Instituto de Sordomudos, de la Capital, y director de una escuela graduada de Tandil.

Por esta misma fecha, cierto día, el director Van Gelderen, que le gustaba gestionar las cosas personalmente, viéndose muy a menudo por

barrio de San Telmo buscando una propiedad adecuada para un establecimiento educacional, se presentó al convento de San Francisco, que está en la calle Defensa, y pidió hablar con el padre guardián. Fue un 20 de octubre. Luego de las primeras palabras de rigor y protocolo, el profesor Van Gelderen le expresó el deseo de contar con la colaboración de un sacerdote para que enseñase en el Instituto que tenía a honra dirigir, la doctrina cristiana. Sería únicamente para los alumnos del curso de aplicación. En efecto, al día siguiente, en nombre del padre guardián se apersona a la calle Balcarce Nº 52, el R. P. Fray N. Signori, quien, luego de conservar con el director Van Gelderen, quedó de acuerdo que los miércoles de 10 a 11 daría "ejercicios doctrinal" a los niños de primer grado, y los jueves, a la misma hora, conferencia religiosa a los alumnos de 2do., 3er. y 4to. grados reunidos.

Evidentemente, esta decisión del director Van Gelderen, dado sus ideas evangélicas, chocó en el espíritu liberal de Cardinal; pero no hay que olvidar que en aquella ocasión como en otras tantas aquel actuaba de acuerdo al medio y a la circunstancias. Don Mariano Acosta era terciario de la orden franciscana y síndico de ella, y las disposiciones inherentes al sentido que debía dársele a la enseñanza emanaba de la Comisión establecida a tal efecto, a la cual, sin embargo, podía elevársele cuestionarios y propuestas, que podían ser rechazadas o aceptadas.

En este interín se realiza el cambio de edificio: La Escuela Normal de Preceptores que en pocos años ha adquirido pujanza, se traslada a una finca de la calle Estados Unidos Nº 386, propiedad del señor Accardini. Aun se conserva, con algunas modificaciones; se encuentra entre Bernardo de Irigoyen y Lima, frente a la plaza Concepción, hoy Independencia, una de las más antiguas de la Ciudad.

En noviembre de 1880 había obtenido Noél Cardinal el título de Preceptor Superior con 7.80 de clasificación en el examen final; y, habiendo cumplido íntegramente el ciclo del magisterio, es decir, tercer y cuarto año, estaba en condiciones reglamentarias para dictar clase en todos los grados primarios. El diploma que tan orgullosamente refrendó el director Van Gelderen por tratarse del primer egresado, como ya he dicho, los conservan sus herederos más directos en la estancia "La Victoria", en la localidad de Martínez de Hoz; en el mismo se destacan los caracteres particularísimos de la firma de Sarmiento, que por aquella época era inspector general de Escuelas de la Provincia.

Cardinal fue compañero de la último promoción más arriba apuntada, y colega en sus tareas docentes, del señor Juan Tufró, que vivía entonces en la calle Arenales 596; cultivó la amistad de Julián H. Pérez.

marzo de 1884, secretario y bibliotecario del establecimiento. Pérez vivía en la calle Rivadavia y Hortiguera; esta amistad se fue haciendo más íntima con el discurrir del tiempo. Al ausentarse Cardinal para Francia, no sin antes ofrecerle a su amigo las cátedras que desempeñaba, pues era su deseo jubilarse y dedicarse a las tareas rurales, continuó escribiéndole desde el chalet que adquirió en Aix-Les-Bains, Saboya. Esto ocurría en el año 1900. Al poco tiempo abandona aquellos lugares y retorna a la Argentina. Empero, en 1906, atraído por los recuerdos, retorna a su aldea natal, luego de haber permanecido algunos años en el campo que con algunos ahorros había comprado en 1886, en Martínez de Hoz.

Noél Cardinal, al abandonar Buenos Aires, tenía el presentimiento de que jamás volvería a verla. En efecto, el 13 de febrero de 1913, cerraba sus ojos llenos de melancolía y soledad, en su chalet de la Saboya, siendo sepultados sus restos en el cementerio local.

LA DELINCUENCIA JUVENIL EN EL VIETNAM

por los doctores BUI QUOC HUONG y LY TRUNG DUNG

Si hay un problema que interesa y alarma a la vez a juristas, sociólogos y siquíatras, es el de la delincuencia juvenil.

Desde hace algunos años, el problema de la adolescencia es más agudo que nunca, no sólo a causa del recrudecimiento considerable de la delincuencia juvenil en el mundo —aumentó el 106 % en los Estados Unidos, en 5 años, y el 75 % en Inglaterra en 2 años—, sino también por el cinismo y la violencia con que se manifestó. No pueden olvidarse las actividades nefastas desplegadas por los *teddy-boys* en Inglaterra, los *demi-sels* en Alemania, los *blaussons noirs* en Francia, los *Hozon* en Holanda, los *Anderumper* en Dinamarca, los *Vitelloni* en Italia, los *Hooligem* en Polonia, los *Hoo-up* en los Estados Unidos y los *Teizo-zoku* en Japón.

El Vietnam ve, asimismo, con inquietud, que el número de delincuentes juveniles crece rápidamente. En los dos años que transcurren entre 1955 y 1957 se nota un crecimiento del 59 %. En los nueve primeros meses de 1958, su número pasó con largueza al total íntegro del año anterior.

Estudio estadístico

Durante los años 1955 a 1958, fueron acusados ante la justicia 9.937 jóvenes, lo que hace un término medio delicuencial del 0,6 por mil.

De ellos, habían cometido:

Crímenes: 189, o sea el 1,9 por ciento.

Delitos: 9,699, o sea el 97,6 por ciento.

Contravenciones: 58, o sea el 0,5 por ciento.

La región de Saigon Cholon, con una población de 1.219.500 habitantcs —la décima parte de la población del Vietnam—, tuvo la cifra *record,* con 6.595 crímenes y delitos correspondientes al 66,4 por ciento del total.

Sobre 1.247 actos antisociales, pudimos distinguir:

Crímenes:

Asesinatos	12
Tentativas de asesinato	2
Violaciones	7
Bandidajes	13
Tentativas de corrupción	1

De *"L'Enfance dans le monde"*. — Traducción de Alberto Blasi Brambilla.

Robos	625
Incendios	4
Juegos de azar	176
Prostitución	95
Vagabundaje	74
Asociación ilícita	164
Homicidios involuntarios	9
Uso de armas	8
Atentados a la virtud	3
Falso testimonio	8
Contrabando	2
Abuso de confianza	17
Inobservancia a los reglamentos forestales	15
Ocupaciones ilegales	2
Accidentes de automóvil	2
Retención de objetos perdidos	39
Lotería falsa	1
Usurpación de autoridad	1
Ejercicio ilegal de la medicina	1

Es de considerar, luego de leída esta lista, que los ataques contra la propiedad son los más numerosos, con 661 casos, que representan el 53 %. Siguen por orden los ataques contra las personas, con 187 casos, que representan cerca del 15 %. El tercer lugar lo ocupan los delitos sexuales, 105 casos con un porcentaje del 8,4 %.

FACTORES SOCIOLÓGICOS

Influencia de la organización social

Parece evidente que la repartición de la delincuencia juvenil se efectúa sobre la estructura material de la organización social. Así como en las grandes ciudades como Nueva York, Londres, París, la ciudad de Saigon-Chalon detenta la más elevada marca de delincuencia juvenil. Ésta crece, asimismo, en las ciudades populosas y mercantiles.

En Inglaterra Shaw y Mac Kay en los Estados Unidos, delimitaron las áreas delincuenciales, encontrando, efectivamente, un descrecimiento regular de los índices delincuenciales desde el centro a la periferia, con una uniformidad constante.

Por otra parte, existe una neta diferencia entre la criminalidad que se observa en las ciudades y la de campaña. Así, en los grandes centros urbanos, como Saigon-Chalon, se nota un promedio de delitos sobre la propiedad, en tanto que los actos de violencia son relativamente más numerosos en el medio rural.

Influencia de las clases sociales

Es manifiesta. La mayor parte de los delincuentes juveniles pertenecen a la clase pobre. El 28,7 % no tiene oficio y vive en forma parasitaria. Entre los que ejercen una profesión el 87 % no llega nunca a ganarse la vida y a mantener a una familia.

La miseria es el factor determinante de la delincuencia en el 90,74 % de los casos.

Un hecho llama la atención:

En muchos casos, encontraremos el móvil utilitario y racional y el carácter familiar o comunitario del acto antisocial. Así en ciertos casos, los padres impulsan a sus hijos a vivir con arreglos a la ley o los encaminan por el sendero del crimen. Muchos jóvenes fueron guiados por sus propios padres, en sus primeras incursiones por el delito, y en otro se observa una verdadera trasmisión hereditaria de la delincuencia de generación en generación. O los padres incitan a sus hijos a delinquir, o estos últimos imitan a sus padres que son delincuentes consumados.

Estos hechos han sido magníficamente descriptos por Tarde en sus tratados: *"La Filosofía Penal"*.

Así, la delincuencia juvenil en Vitnam, motivada por el hambre o la miseria, lleva un fin utilitario y no presenta idénticas características de la de Europa y América, que se distinguen por su aspecto no utilitario y no razonado, por su tendencia vandálica y la agresividad gratuita, por el deseo de manifestar su poderío e independencia.

Los *Teddy-Boys* de Londres, los *Blusson noirs* de París, se hallan lejos de pensar como los jóvenes delincuentes de Saigon.

Factores familiares

Sobre 9.490 adolescentes estudiados, 6.467 vivían en familia, es decir el 68,4 %.

Esta proporción varía considerablemente, descendiendo desde el centro al sur. En el primero la delincuencia se halla íntimamente ligada al vagabundaje, a punto tal de que, sobre 476 adolescentes, 349 no tenían hogar constituido, es decir el 71,3 %.

diferencia vendría a probar que la población del centro, abigarrada de tradiciones, respeta la autoridad paternal y vela por el honor de la familia; la familia es así una barrera segura contra la criminalidad. Ello no sucede en el sur, más evolucionado, más accesible a las ideas occidentales, donde la tradición se halla más relajada y donde la familia patriarcal y la autoridad paternal, perdieron mucho de su vigor de antaño. Aceptando el léxico freudiano, se asiste en estos casos, al declinar del ser, elaborado normalmente a imagen del padre incorporado y asimilado. Es así como en numerosos casos la familia resulta impotente para mantener a los jóvenes con orden y disciplina.

Galdston y Glueck señalaron que los padres de delincuentes juveniles adolecen de falta de autoridad. La *Metropolitan Folie Commission* registró, en 1957 un aumento del 30 % de jóvenes delincuentes en la edad de 17 a los 21 años, entre los cuales la mayoría tenían un padre incompetente o fallecido.

En ciertos casos la familia, lejos de prevenir el delito lo alienta por asociación psicológica de padre y abuelos que efectúan una especie de transmisión delictiva generacional.

En un grupo de 6.467 delincuentes juveniles que conservaron su familia se haya una considerable proporción, cercana al 50 %, de hogares destruídos por la discordia, el divorcio, los nuevos matrimonios, el abandono por el padre o la madre de suerte tal que la educación de los jóvenes se halla totalmente descuidada o resulta inexistente. Para Healy y Shaw este factor, el *brokem home,* es la causa más importante de la criminalidad prematura.

En Francia se encuentra la problematización familiar en el 90 % de jóvenes vagabundos y en el 80 % de los delincuentes juveniles.

En suma, sobre 9.490 adolescentes:

3.023 no tenían familia y vivían en el vagabundaje.

3.200 llevaban una existencia desdichada, a causa de la desunión familiar.

Alrededor del 65,6 % vivían en forma tal que se puede imputar sus actos delincuenciales a la ausencia de la familia o a las fallas de la misma como elemento educador.

Paralelamente, el aumento o la decadencia de la autoridad paternal, las nuevas orientaciones de la familia moderna que tienden a un debilitamiento de la autoridad, de la moralidad, del sentimiento del bien y del mal, pueden ser considerados como una de las causas más importantes, psicológicamente, en la formación de la conducta criminal del delincuente juvenil.

Autores como Adler, Lees y Lewson, estudiando profundamente la influencia psigológica de la familia sobre la criminalidad juvenil, llegaron a comprobaciones interesantes: por ejemplo, para ellos merece una atención especial la situación de la juventud durante la infancia así como la delincuencia es más profusa entre los hijos únicos y la desarmonía familiar se hace sentir más entre ellos.

Influencia de los padres

Está demostrado que la falta de la autoridad paterna es causa importante de la delincuencia juvenil.

Sobre 9.490 adolescentes, 2.370 carecían de uno o de ambos progenitores, es decir un porcentaje del 25 %.

Sobre 7.540, 505 —el 6,7%— no conocieron a sus padres. Asimismo, sobre 100 jóvenes delincuentes, 32 sentían frustrada su necesidad de afecto paterno.

Pero ello no es todo, ya que sobre el 68,3 % restantes, cuanto menos la mitad pertenecía a hogares cuyos padres vivían en constantes disputa.

Nótese que la proporción de huérfanos y abandonados —el 31,7 %— coincide con notable exactitud con la de aquellos que carecen de familia —el 31,6 %—. Hay una relación de causa a efecto: la presencia y buen entendimiento de los padres, constituye el factor primordial para mantener a los niños en una disciplina.

Por otra parte, ninguno de los delincuentes fue atendido por una institución privada o estatal.

Factores profesionales

De 9.937 delincuentes juveniles estudiados, 2.853 carecían de trabajo.

El restante 71,3% tenían oficio.

De una lista de 864 oficios puede distinguirse:

Obreros agrícolas y de granja	290
Trabajadores de plantaciones	73
Mecánicos	29
Aprendices	9
Ayudantes de choferes	46
Obreros no especializados	5
Cocineros	1
Ocupaciones relacionadfas con el vestido	5

En parques de diversiones .... [illegible]
Conscriptos 1
Mozos de restaurantes 5
Estudiantes 26
Obreros-ayudantes 26
Servicio doméstico 324
Otros oficios 3

De esta lista se extraen las siguientes conclusiones:

1º La preponderancia de dos oficios: obreros y campesinos y la del personal doméstico, que suman 614 sobre los 864 o sea el 71 %; no puede acordarse una valuación a esos oficios que, cuanto menos entre nosotros no exigen instrucción ni aprendizaje especiales y no pueden clasificarse en igual categoría que los mecánicos u obreros especializados.

2º El importante número de oficios poco lucrativos como los ayudantes secundarios en casas de comida, aprendices mecánicos, etc.

3º De esa forma se tiene que otro 9 %, constituído por 29 mecánicos, 42 comerciantes, 1 cocinero, 1 camisero, 2 mozos, 2 sastres, 1 militar, son, por así decirlo, oficios verdaderos.

4º Es visible que entre el 28,7 % que permanece ocioso y el 64,9 % que ejerce un oficio sumamente mal remunerado, suman en total 93,6 % aquellos en quienes las condiciones de precariedad y pobreza constituyen la causa esencial de su conducta antisocial.

Es fácilmente concebible que es en especial la miseria la que influye primordialmente en los jóvenes que manchan así su honra. Las experiencias de Sorokin, en Rusia, en 1942, y de Rozek en los EE. UU., en 1950, confirman este punto de vista mostrándonos como algunos jóvenes estudiantes, en quienes el valor moral reconocido como irreprochable, perdieron el mismo, cometiendo actos antisociales, al estar sometidos durante seis meses a condiciones económicas desfavorables.

5º Sólo en el 6,4 % de los casos pueden invocarse otras causales.

Factores biológicos y neurológicos

Nunca hay que perder de vista las lesiones neurológicas o de deficit mental tan comunes entre los delincuentes juveniles, y que muchos de ellos, empero, jamás fueron sometidos a un análisis mental por orden de juez competente. Creemos que si estos jóvenes fueran revisados periódicamente, se descubriría un apreciable número de anomalías.

Por el contrario, autores extranjeros encontraron entre los delincuentes juveniles una frecuente dosis de epilépticos, alcohólicos, toxicómanos, de degeneraciones post-encefálicas. Olof Kinberg (1956) y Sjöbring otorgan a las encefalitis infantiles un lugar de singular importancia en la etiología del delito.

Healy encontró el 10 % de débiles entre los menores delincuentes. Los estudios encefalográficos sistemáticos ,revelaron numerosas y frecuentes anomalías entre los jóvenes criminales. Ello nos invita a reconsiderar el problema y presenta al delincuente juvenil como un enfermo, un inadaptado a quien la sociedad debe tratar para su reintegración a la vida en común. Gran número de crímenes y delitos son imputables a desórdenes neurológicos o psíquicos y es importante distinguir al delincuente común del psicológico, que no debe ir al tribunal sino a un establecimiento médico-pedagógico.

Entre las causas sicológicas de la criminalidad juvenil, unas son las clásicas del tema y las otras propias de la juventud del Vietnam.

La juventud de ahora enfrenta numerosas dificultades y problemas que antes no existian —complejidad de la vida, orientación profesional, preparación escolar y profesional, larga y laboriosa, dominio del más fuerte, etc.

Todos esos problemas se tornan más numerosos y difíciles de resolver en los países que asisten a una industrialización masiva, durante la cual el grueso de la población rural, estimulada por las nuevas perspectivas que se ofrecen olvida sus viejos estilos de vida y se trasplanta a las aldeas, donde comienzan las dificultades; carestía de la vida, presiones del contorno, contacto con el mal ejemplo de delincuentes avezados... Los expertos de la Comisión Social de las Naciones Unidas, al finalizar la XII Sesión de Comisión, en 1959, comprobaron que el crimen y el delito tienden a aumentar visiblemente en los países altamente industrializados y aún en aquellos subdesarrollados que asisten a un rápido proceso de industrialización y de urbanización.

Al mismo tiempo, en medio de un ritmo vertiginoso que cambia de continuo la fisonomía del mundo, en medio de la confusión creada por las últimas guerras mundiales, en las cuales la fe, el amor, la verdad, la caridad, la fraternidad, todos los sentimientos nobles del hombre son violados y ridiculizados con la obsesión de nuevas contiendas que se preparan y la consiguiente sensación de inseguridad que acarrean, los jóvenes se sienten abandonados a sí mismos, sumamente vulnerables. Viven en un mundo que no les permite formular juicios válidos sobre los otros ni sobre sí mismos. Se integran, entonces, a la banda, al gang, que les procura la sensación de poder y de seguridad que necesitan.

una civilización material forzada y acelerada, en la que los padres raramente se consagran a la educación de sus niños. Las revistas, el cine, los bailes, todas sus distracciones les hace vivir, con intensidad, una vida adulta. Se identifican con los bandidos, con los gansters, con los villanos que en el cine y las revistas aparecen viviendo una existencia envidiable. En especial el cine se ha convertido en el pasatiempo favorito y alienta una determinada manera de vivir. No es extraño que los jóvenes parisienses vayan al cine hasta seis veces por semana y que la mayoría de los espectadores franceses tengan menos de veinte años de edad.

En el Vietnam, hay causas que merecen particularmente destácadas. Las atrocidades y los continuos desórdenes observados a lo largo de diez años de guerra; el éxodo de un millón de individuos, después del Tratado de Ginebra, que ocasionó un choque en ellos ante las costumbres originales que poseían y las que debieron adoptar entonces, engendraron en la juventud la desintegración de su anterior estilo de vida y la ruptura con las generaciones anteriores.

Conclusiones

En síntesis:

1º Durante los años 1955, 1956, 1957 y 1958 la cantidad de delincuentes juveniles en el Vietnam ha sido de 9.937, es decir el 0,6 por mil.

2º Las cifras, en progresión continua son:

123 %, en tres años, contra el 106 % de los Estados Unidos en cinco años y el 75 % en Inglaterra, en dos años.

3º El 90,7 % de esos delincuentes juveniles pertenecen a la clase necesitada, lo que parece ser la causa criminógena.

4º El 93 % no tienen oficio, o poseen uno escasamente rentado. Es evidente que, con una orientación profesional conveniente, el únmero de delincuentes juveniles decrecerá notablemente.

5º Ninguno de esos jóvenes delincuentes han sido educados por un establecimeinto asistencial, público o privado.

6º El 31,6 % se dedica al vagabundaje. La mitad del resto vive sin seguridad alguna, en el seno de familias desunidas.

7º El 25 % carece de padres, y el 67 % no los conoce.

8º Si se realizara un examen siquiátrico aceptable, se encontrarían numerosos desórdenes mentales como causantes delictivos.

9º No deben olvidarse factores psicológicos como la creciente complejidad de la vida moderna, la industrialización, en constante cambio de la fisonomía del mundo, las vicisitudes de la civilización material, y en lo que respecta al Vietnam, el largo período de guerras y desórdenes entre 1940 y 1945, el éxodo de 1954 y la irrupción de nuevas ideologías.

RICARDO GÜIRALDES le está rezando al llano

Por ALBERTO OSCAR BLASI

Fue fundamentalmente un poeta. Alguna vez pretendió que toda su obra literaria posterior estaba ya contenida en su *Cencerro de cristal*. No creía en la poesía realizada según una definición, pues, para él, la poesía es aquello hacia lo cual tiende el poeta, y protestaba contra quienes lo consideran ultraísta ya que su *Cencerro* no tiene prejuicio en tal o cual sentido y "es arbitrario y frecuentemente de mala intención quererlo hacer caber en un rótulo que encierra menosprecio". Quería a las palabras "como a seres vivos"; el poeta necesita tener bien abiertas las entendederas para percibir la orientación de las palabras en su significado ideológico, rítmico, sonoro, extensivo... y en caso de distinguir esa orientación, "tomarla como columna vertebral de la composición, construyendo a su alrededor el organismo, con la mayor suma de elementos coherentes posibles". Sabía que la vida se vive pero no se realiza en el arte totalmente. Sólo es posible una representación parcial donde entre el doble criterio de selección y ordenación; se construye entonces "un organismo de equilibrio y con ello una emoción de belleza y un reflejo de la vida en lo que tiene de creativa". Exigía se aprendiese a leer entre líneas, entre palabras, dejando de lado "la tonta creencia de que bueno es paralelo de fácilmente accesible". La poesía se define por simple presencia libre de regimentación teórica, en el despertar de un sentido único, "la emoción, que poseyéndose a sí misma olvida el físico que la informó del fenómeno exterior". La emoción es el sentido de unidad estético y "el modo de encontrarla en los otros, es haberla previamente hecho nacer en uno".

En sus notas críticas del periódico *Martín Fierro* y la revista *Proa*, se lo advierte poseedor de una estética definida y de amplitud que excede limitaciones de escuela. Consideraba feliz toda forma poética, agregando a las conocidas las por venir, pues la poesía como esencia escapará siempre de nuestras manos y "cuando creamos haberla atrapado, estará al lado, tan íntegra como antes, y no quedará de nuestro gesto más que su mayor o menor belleza". Esto le llevaba a concentrar toda su atención en cada palabra y sus relaciones de conjunto. Revestía su dicción de refinamientos prosódicos y era tan severo en cuestión de armonía que, según Valéry Larbaud, incluso hallaba la puntuación corriente demasiado basta e imprecisa y hubiera querido imponer a los impresores, en vez de puntos y comas, los signos de la tipografía musical. Alguna vez pensó

"la belleza del orden se logra en la composición y el sujeto accidental en una poesía puede ser esencial en otra con sólo accederle el honor de nuestra preferencia".

En el *Cencerro de cristal* hay reminiscencias de Laforgue, Flaubert, Villiers, Baudelaire, Aloysius Bertrand, Poe, Wilde, Darío, Lugones y Fernández Moreno. Pero Güiraldes era poeta de personalidad definida, rigurosamente americana. El *Cencerro* (1915) fue recibido con frialdad y burlona incomprensión. Buena parte de la edición fue enterrada por el poeta en un pozo de su estancia de Areco. Lo mismo sucedió con *Cuentos de muerte y de sangre,* editados en la misma fecha que el *Cencerro.* Era lógico; todavía en 1924, según puede leerse en la memoria con que los directores del periódico *Martín Fierro* conmemoraron los veinticinco años de su aparición, "por increíble que parezca, los eternos figurones gaseosos persisten en una retórica caduca y en un academismo *avant la lettre* a la par que el pésimo *buen gusto* de algunos espíritus marmóreos continúa frecuentando una estética refrigerada o un cierto dandismo tropical."

Güiraldes continuó escribiendo poemas en el tomo del *Cencerro,* como los recogidos en el número 7 de *Proa.* Sin embargo, se transformó radicalmente en los *Poemas solitarios* y los *Poemas místicos,* que configuran una segunda etapa de su lírica. Ambas colecciones aparecieron en 1928 en edición póstuma de Adelina del Carril de Güiraldes. Ya no son perceptibles las influencias marcadas respecto del *Cencerro.* La estructura menipea —alternación de versículos con versos tradicionales— desaparece, ciñéndose el poeta a la expresión en versículos severos; desaparece la ironía tan propia del primer Güiraldes y todo lo que pudiera significar aspiraciones a la literatura, queda al desnudo la raiz última del poema. Se trasluce una vocación espiritualista, que hizo decir a Ernesto Palacio con motivo de la aparición de los poemas místicos: "Esos acentos de altísima espiritualidad son únicos en la literatura argentina. Ricardo Güiraldes es nuestro primer poeta cristiano".

El siguiente fragmento ilustra bien el tono general: "Señor, yo tiendo arriba los brazos. / El hombre sufre su vergüenza en mi carne. / Las palabras de hostilidad y de daño me parecen dichas en complicidad conmigo. /La culpa de cada uno de nosotros todos. ¿Por qué no sufrirla? Tengo que aprender. / Resistencia a los dolores que tu mano impone. / Serenidad invencible ante lo que me ultraja. / Y más bien que juzgar a los otros limpiarme de mis propias inmundicias. / Si tiendo hacia arriba las manos *cuanto bajo mi gesto suceda debe ser olvidado".*

La clave de este último período se halla en *El sendero; notas sobre mi evolución espiritualista en vista de un futuro,* apuntes íntimos que el

eta inició en el año 1926, o quizás algo antes, en Buenos Aires, y a s que renunció en París el 6 de octubre de 1927, dos días antes de morir. parecieron en reducida edición de bibliófilo —ciento cincuenta ejemares— al cuidado de Adelina del Carril, en Maestricht (Holanda) en 32; en el prólogo se dice que *El sendero* "fue para él una maravillosa entura vital y espiritual" y que su lectura podrá llevar a una más bal interpretación y pleno goce de toda su obra.

Para Güiraldes, escribir era "manera concreta de meditar". Iniciado las prácticas yogas por la lectura de un pequeño manual de vulgarición, el Rajá Yoga del Yogi Ramacharaka, resolvió ensartar en un hilo s cuentas desparramadas "de un rosario que había rezado en mis emas".

Terminado *Don Segundo,* el poeta, contrario por primera vez a su stema de tener promediada una obra cada vez que terminaba otra, se lla sin tarea literaria por delante. "No he querido estos últimos años crearme un compromiso, en vista de esta libertad que gozo ahora. Enfrentarme conmigo mismo!", anota el 20 de agosto de 1926. Se enega a la introspección. Frecuenta los círculos de iniciados; en abril del io siguiente apunta haber asistido a una conferencia de Jinarajadasa la Sociedad teosófica de París. A fines de julio dice leer mucho, sobre to- libros teosóficos, "que son los que más pueden acercarme a Oriente, que , a su vez, lo que más puede, según creo, acercarme a mi más hondo odo de pensar". Pocas semanas de vida le quedan, quiere retornar a obra, donde está seguro de hallar la paz; ese mismo julio reflexiona: Mucho mejor engranar de nuevo mi actividad en mi obra literaria". stá persuadido del fin, tiene "ganas de dormir, dormir, dormir largamente; la idea en cambio de infligir pesadumbre por mi muerte a los ie quiero, me es insoportable". Dos días antes de morir, concluye sus tas: ¿"He tenido el más leve vislumbre de lo que se llamaría éxtas? ¡Sí!"

Es en torno de la creación literaria, de su valor energético y catárco, donde los testimonios de *El sendero* son más reveladores y punzans; así anota: "Sé por experiencia propia que es escribiendo como entro la sensación de mi propio poder"; "el sistema de trabajar con tarjes y espiar continuadamente mis mejores pensamientos a fin de fijarlos, e hacía vivir en un ambiente superior"; "el trabajo literario es para í como un amplificador vital, es algo que compararía con los *paraísos tificiales*"; "mis libros son como una pipa: todos ven su forma, algus su humo, muy pocos huelen su aroma: yo sólo les tomo el gusto".

' Lo que de mi trabajo queda en el papel, manifiesta, es lo de menos: í estarán los defectos y el cansancio de las cosas inmodificables; lo

completa—, tan inasible como el discurso de la corriente en un ojo de agua." En Güiraldes, así como en Croce, toda la energía espiritual se contiene y gasta en la formación de la intuición y cuando ese proceso termina ha acabado la creación artística. La reproducción externa sólo es necesaria como vector comunicativa de la intuición pero nada significa respecto de la esencia de ésta.

Güiraldes se revela en *El sendero* como un deseoso de espiritualización, en el dilema de quien se sabe próximo a la nada. Sus "carnets" son quizás la mejor clave para el entendimiento de su obra, ardua a pesar de la aparente tersura formal. Toda la metafísica de la pampa le cabía dentro, su actividad vital fue un eterno rastreo tras la huella de su propia verdad.

Como bien dijera Borges, "de la riqueza infatigable del mundo sólo nos pertenece el arrabal y la pampa; Ricardo Güiraldes, primer decoro de nuestras letras, le está rezando al llano".

LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

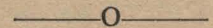
Por A. B. B.

El mundo contemporáneo ha variado su estructura dinámica en forma sustancial. Tras la guerra mundial que se extendió entre los años 1914 y 1918, amaneció la concepción del *constitucionalismo social,* cuya primera expresión fue la célebre Constitución de Weimar de 1919.

Consecutivamente, distintos países europeos dictaron instrumentos legales que, prescindiendo de la valoración de su aplicación práctica, señalaron una preocupación en los hombres de gobierno porque el estado asumiera un papel de protector de los distintos grupos o núcleos sociales.

A la antigua concepción del estado prescindente, siguió la del estado social; y la protección al niño, en todo lo que el niño significa, entró asimismo en las consideraciones de protección social.

Esta actitud mueve hoy día a la reflexión, ante la multitud de los congresos, reuniones de hombres de estado, comisiones nacionales e internacionales que tratan los problemas de la infancia y, especialmente en el ámbito argentino, ante la formación de una verdadera conciencia colectiva, hoy en día más que nunca palpable, que orienta dicha protección en forma efectiva y sistemática.



La primera consideración que se impone al observador, es la que surge por *contrario sensu:* todo movimiento de protección social nos está indicando la existencia de un problema. Y el hecho de que ese movimiento abarque expresiones universales nos indica, asimismo, que la problemática de la infancia tiene por área todo el mundo y que responde a múltiples factores concurrentes, si bien su expresión es la misma y el peligro de su agravamiento, una constante.

En una sociedad bien constituida, aquella que cada vez más se acerca a un límite ideal, la influencia de la familia y de los núcleos que la sirven, y la *autoritas* del padre como factor formativo, son suficientes para que la educación de los hijos alcance un índice aceptable y se manifieste en una correcta integración social de los mismos.

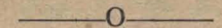
Las guerras mundiales y territoriales que tuvieron lugar en nuestro siglo, ya se las considere como factor motivante o como expresión de una problemática y su consecuente secuela de hogares irregulares,

del hambre, falta de fe en los valores tradicionales y crisis axiológica general, hicieron que la familia no pudiese concurrir a la educación de los hijos en la medida que los hijos la requerían.

Ello se proyectó en el aumento de la delincuencia llamada juvenil, en el fracaso de las vocaciones, en una desubicación económica y social que hace de la generación posterior a cada conflicto un verdadero problema de ubicación con respecto al resto de la comunidad a que pertenecen.

El estado, por consiguiente, se decidió a cumplir con su papel paternal, en una especie de paternalismo social general que abarcase a toda la infancia y que, partiendo de la escuela, llegase, a través de múltiples organizaciones, al establecimiento de una correcta relación comunitaria y de una adecuada ubicación social e individual.

Las conferencias, reuniones, actos legislativos y las múltiples expresiones habidas hasta el momento, si bien que resistidas muchas veces por la cristalización social en viejos moldes, señalan a la vez la existencia del problema y alientan el afán por su solución.



Ejemplificando las soluciones propuestas, cabe destacar la organización de la protección a la infancia abandonada en comunidades de tipo familiar, siguiendo el régimen dinamarqués y abandonando la antigua y desacertada teoría del asilo. Cabe, asimismo, la mención de la tendencia a codificar la legislación especializada en instrumentos autónomos, que indican al tratamiento de la minoridad como a una cuestión que tiene vida propia y que, en el continente americano, ha tenido expresión en los memorables Códigos del Niño, de Perú y Uruguay, y en los proyectos argentinos que se preparan siguiendo las recomendaciones de la Primera Conferencia por la Infancia Abandonada y Delincuente, reunida en Buenos Aires, en 1933. Nuestro país, asimismo, cuenta con la estructura del Consejo Nacional de Protección al Menor, verdadero avance en la organización científica de la materia.

A más de los aspectos señalados, no estaría demás recordar la tendencia a la homogeneización de la enseñanza que tiene como lógica consecuencia, el que se imparta enseñanza diferenciada a los distintos núcleos, partiendo del principio que, para llegar a una verdadera igualdad social es menester aplicar métodos distintos, acordes a las distintas necesidades.

Ahondando aún más el análisis, se nota la preocupación por cuanto rodea al niño. Dejando de lado los esfuerzos terapéuticos más adelantados, que han llegado a incluir la quimioterapia, la prevención social se

principio, a que los diversos beneficios sociales alcancen más al trabador con hogar e hijos y al establecimiento de la asistencia social organizada y racionalmente constituida, para orientar por presencia a la familia y a la sociedad.

Nuestro país no ha sido nunca indiferente a estas realizaciones. Lo prueba el hecho de ser uno de los primeros que asistió a la reunión de una conferencia nacional y la existencia de verdaderos pioneros del trabajo social que, como el doctor Luis Agote, propulsaron leyes y disposiciones de vasto alcance.

Sin embargo, es en nuestros días cuando el afán señalado parece alcanzar su máxima expresión, por la verdadera conformación dinámica de una conciencia que tiende a invadir todos los campos del quehacer nacional.

El establecimiento de escuelas para la formación del personal asistencial, a más de las ya existentes, y la tendencia a establecer para las mismas los métodos y usos aconsejados por la expereincia internacional, señalan esa honda preocupación y, a la vez, alertan sobre la vigilancia que se debe ejercer, ya que el trabajo social implica, por su naturaleza, una labor docente que debe respetar el fuero íntimo del hogar y de la conciencia.

Mediten quienes tienen en sus manos la delicada y noble faena, acerca del serio compromiso que asumen y verán como su labor puede traducirse el día de mañana en la presencia de generaciones preparadas para incorporarse a la sociedad sin resentimientos, dificultades ni angustias.

La magnitud del asunto, merece una nueva y más detenida consideración; y los esfuerzos anotados no deben quedar en su punto de origen, sino que se extenderán, en forma orgánica y racional, a todo el ámbito argentino.

Es plausible, ante los antecedentes que operan en nuestros distintos planteos institucionales y ante la bondad de la materia, plantearse nuevamente la pregunta: ¿Será llegado el momento de dictar el Código de Protección a la Infancia?

por *A. QUIJADA de VILARDI*

El Consejo Nacional de Educación, presidido por la señora Clotilde Sabattini de Barón Biza, ha creado un organismo de gran valor; Teatro de Niños, dependiente de la Dirección General de Información Educativa y Cultura.

La inscripción de niños para actuar en este teatro, se realizó y se realiza aún, de entre los escolares concurrentes a las escuelas primarias de la Capital. Funciona este teatro, en el salón de actos de la escuela "Nicolás Avellaneda", situada en la calle Talcahuano Nº 695, con el horario de 15 a 18 los sábados, y de 9 a 12 los domingos.

Durante su inauguración, que tuvo lugar el domingo 3 de julio del corriente año, usaron de la palabra, primero, la señora presidenta del Consejo Nacional de Educación, quien, refiriéndose al motivo de su creación, entre otros elevados conceptos, dijo: "La función de este Teatro Infantil ha llenado una necesidad altamente sentida en nuestro medio Escolar".

En segundo término, habló la Directora y organizadora del Teatro, señora Blanca de la Vega, quien a su vez manifestó: "Este juego o entretenimiento llenará una misión de gran valor educativo, pues ayudará y completará la acción de la escuela primaria, en la enseñanza de nuestro idioma: ya corrigiendo defectos de dicción, expresión, puntuación; ya modificando una fonética inadecuada y en todo momento, enriqueciendo al léxico".

Como resultado inmediato, su elenco alegre y festivo, hará las delicias de aquel otro niño, enfermo o triste, que verá con fruición un espectáculo en el que los intérpretes, son niños como él y que actúan para él. Y esos momentos, de sano esparcimiento, será la terapeútica más eficaz.

Esta práctica literaria, con programas adecuados, tendrá la virtud de obrar maravillas en el alma del escolar; ya moralizando, ya elevando el nivel cultural en la sana educación integral, a la que alude nuestra ley de educación común.

Además de su directora, señora de la Vega, didacta por así decirlo de la expresión poética y poemática, componen su cuerpo de profesores, la señora Olga de la Fuente, como ayudante de dirección; el señor Alejandro Storni, como vicedirector. La señora Leticia V. de Marín, como

secretaria. La señora Gloria de Casanovas, como auxiliar. Completan este cuerpo la señora Hebe de Gómez Lobos, como profesora de danzas clásicas; la señora Felipa Nélida Bruno, de danzas nativas; dos profesores de música: señora Nélida de Ribero, Rosa de Ponferrada y la que suscribe estas líneas, encargada de la parte psicopedagógica y social, que, calificando al niño según sus aptitudes, puedan hacer de él, el propio orientador de su vida.

Los niños inscriptos actualmente, renuncian por voluntad propia, a la calle o a las horas perdidas dentro del hogar, para gozar de sus sábados y domingos, en este juego o entretenimiento, que ya autovaloran en su justo medio. Día llegará, que, en vez de funcionar en esta escuela "NICOLAS AVELLANEDA", magníficamente dirigida por la señora Angela B. de Ochoa, goce de su local propio, con sala adecuada, jardines, juegos recreativos, gimnasios, pileta de natación, biblioteca, hemeroteca y dependencias. Algo así, como en los cuentos de hadas...

Y bien ¿porqué al niño, que todo se lo merece, no podemos hacerle el regalo de una realidad semejante, donde al par que el espíritu remonte su vuelo, el cuerpo se reconforte con la acción benéfica del aire y del sol?

Pues, dada la índole de esta Institución, los niños actuarían indistintamente en la sección de su preferencia o simultáneamente en otras, siempre dirigidos y asesorados por sus profesores.

El primer paso está dado y con bases sólidas: ayuda de los padres y entusiasmo... mucho entusiasmo en los niños.

Así las piezas, como por obra de magia, se van rodando con espontaneidad. Y como allí, todo transcurre lo mismo que en la escuela primaria, en el mes de agosto, para homenajear al Padre de la Patria, se puso en escena a título de ensayo, "LA BANDERA DE LOS ANDES',' de Eduardo Marquina; en ese salón de actos, teniendo como únicos espectadores, a los padres de los niños inscriptos. También el 11 de septiembre se ensayó en la misma forma "EL HIJO DE LA PAULA" en recordación de Sarmiento.

Y como dijo el gran pedagogo Pestalozzi, paso a paso y acabadamente, es de esperar que en lo que falta del año, se realice alguna función pública, como primera demostración del esfuerzo iniciado. Estamos seguros que, en cualquier parte que actúen estos niños, serán el exponente más acabado de la grata función que desarrollan.

Y si nó,.... dejemos que el tiempo hable por sí mismo.

Mientras tanto, gocemos de antemano con sus más bellas perspectivas.

Los trabajos que se publican en esta sección pertenecen al señor CARLOS VILLAFUERTE, y sus títulos son: "Un viaje en alas del folklore" y "La Navidad en los cerros", los que obtuvieron el primer premio en el concurso organizado por la Escuela del Aire, de la Dirección General de I. E. y Cultura. (Resolución Nº 72, del H. Consejo Nacional de Educación). Los mismos aparecen de acuerdo a su texto original, pudiéndose apreciar los detalles técnicos propios de los libretos radiofónicos.

AUTOR: Carlos Villafuerte.
TEMA: *"Un viaje en alas del folklore"*
FECHA. 26 de julio de 1960.
HORA: 11.10
DURACION: 20 minutos

OPERADOR: *MUSICA CARACTERISTICA.*

LOCUTOR: *LRA RADIO NACIONAL* trasmite a continuación *"LA ESCUELA DEL AIRE"*, audición a cargo del Consejo Nacional de Educación, que se difunde diariamente —de lunes a viernes a las 11.10— para los alumnos de las escuelas primarias argentinas.

En la audición de hoy se trasmitirá el libreto radiofónico titulado "Un viaje en alas del folklore", original del maestro Carlos Villafuerte, obra que obtuvo el primer premio en los temas folklóricos del Concurso de Libretos Radiales para maestros primarios organizado por el Consejo Nacional de Educación, y será interpretado por el elenco estable de la emisora, bajo la dirección de ....

OPERADOR: *ABRE CARACTERISTICA CON MUSICA DE MALAMBO.*

LOCUTOR: Iniciamos "Un viaje en alas del folklore".

LOCUTORA: ¿De dónde partimos?

LOCUTOR: ¡Ah! ¿Está usted aquí?

LOCUTORA: ¿No recuerda que usted me invitó?

LOCUTOR: Claro que sí, pero creí que no vendría.

LOCUTORA: Qué esperanza. Me interesa muchísimo y estoy presente y lista para que salgamos cuando usted desee.

LOCUTOR: Muy bien, así me gusta. Y la felicito por la puntualidad.

OPERADOR: *(VUELO DE AVION)*

LOCUTOR: Y ya estamos en viaje. Volamos sobre la pampa inmensa.

LOCUTORA: Pero si esto es la provincia de Buenos Aires.

LOCUTOR: Efectivamente, pero hace menos de cien años que todo esto era pampa donde el indio "maloneaba" por cada palmo de terreno que se le quitaba. La pampa propiamente dicha llegaba hasta las puertas de Buenos Aires. Luego se instalaron fortines, donde el gaucho, soldado de avanzada, vigilaba constantemente.

LOCUTORA: ¿Habrá sido una vida de sacrificio y de soledad, verdad?

OPERADOR: *(MUSICA DE MALAMBO).*

LOCUTOR: Así fue. En el mar verde de la pampa sólo se encontraban, de tiempo en tiempo, una que otra estancia o un almacén esquinero que era club social y mercado del gaucho. Allí pasaba las horas en los días de fiesta, conversando sobre animales extraviados, sobre el tiempo de lluvia o de sequía. Sólo cuando llegaba un gaucho trovador salían de aquella monotonía, porque él traía las noticias cantándolas en un estilo o en una milonga.

LOCUTORA: ¡Qué bueno! ¿Así que el trovador era una especie de periodista cantor? Qué romántico. Y los gauchos de los fortines tendrían también sus entretenimientos.

LOCUTOR: Claro que sí. En sus momentos de ocio se entretenían zapateando en contrapunto al compás de tres acordes de la guitarra.

LOCUTORA: ¿Algo así como una payada de zapateos?

LOCUTOR: Efectivamente. Y así nació el *malambo,* mudando zapateos en contrapunto.

LOCUTORA: Es una danza que se conoce en todo el país.

LOCUTOR: Pero nació en los fortines criollos, cuando éstos eran punto de civilización en la pampa bárbara.

LOCUTORA: ¿Y qué es lo que ha inspirado esta música tan sugestiva?

LOCUTOR: El galopar suave del caballito criollo; el golpetear de sus cascos sobre el tambor verde de la tierra tirante.

LOCUTOR: Por eso es que el malambo es danza exclusiva del hombre.

LOCUTORA: ¿Así que nosotras no intervenimos? Qué aburrido...

LOCUTOR: Es el único de todos los bailes criollos en donde la mujer no tiene intervención. Y no tiene nada de aburrido, todo lo contrario.

LOCUTORA: ¡Qué antipático!

LOCUTOR: Me refiero a que es interesantísimo en el sentido de que un buen malambista nunca repite un zapateo. Y hay que ver cuántos hace.

LOCUTORA: Qué lástima que nosotras no tengamos participación.

OPERADOR: *(FUNDE CON ACORDES DE LA ZAMBA DE VARGAS y sigue suave).*

LOCUTOR: Pero en todas las demás tienen parte activa. Por ejemplo la zamba. ¿No le gusta la zamba?

LOCUTORA: ¡Ah! Qué linda es la zamba. Conozco algunas que son lindísimas: La Nochera, La Candelaria.

LOCUTOR: Veo que he dado con la tecla.

LOCUTORA: ¿Se baila con pañuelo, verdad?

LOCUTOR: El pañuelo, en esta danza tiene un lenguaje silencioso que a veces es más significativo que las palabras. Detrás de él se esconde a veces el llanto, la alegría, la ilusión, la despedida.

LOCUTORA: ¿Y todo eso se puede expresar bailando esta danza?

LOCUTOR: Naturalmente, y algunos lo hacen muy bien.

LOCUTORA: Serán los que saben bailar, porque según tengo entendido su coreografía es muy difícil.

LOCUTOR: No tanto. Habría que decir lo que dijo el criollo para la guitarra.

LOCUTORA: ¿Qué es lo que dijo?

LOCUTOR: Que "para tocar la guitarra no se necesita cencia, sino fuerza en los dedos y habilidencia".

LOCUTORA: ¡Qué gracioso! Claro, otra cosa es con guitarra. (Pausa). ¿Y mientras tanto dánde estamos?

OPERADOR: *(MOTOR DE AVIÓN)*

LOCUTOR: Vamos llegando a La Rioja, la "patria chica" de Joaquín V. González, quien con tanto amor le ha cantado en su libro "Mis Montañas".

LOCUTORA: Vamos a la tranquila y apacible vida provinciana. ¡Qué lejos de Buenos Aires!

OPERADOR: *(FUNDE CON ZAMBA DE VARGAS)*

LOCUTOR: Tranquila, ahora; pero no olvidemos que también allí se vivieron horas de angustias en momentos en que el país se hallaba en plena organización.

LOCUTORA: ¿En épocas de Facundo Quiroga y del Chacho?

LOCUTOR: Posteriormente también, cuando el montonero Felipe Varela se apoderó de la ciudad y el gobierno nacional tuvo que enviar a Antonio Taboada para que lo desalojara. Y con este motivo se libró una batalla en las afueras de la ciudad de La Rioja, en el paraje denominado Pozo de Vargas, donde triunfaron las fuerzas de Taboada.

LOCUTORA: Pero tengo entendido que el ejército de Varela en cierto momento de la lucha iba ganando.

LOCUTOR: Así es, pero la banda del ejército de Taboada, formada por el contingente catamarqueño, comenzó con una música que levantó el espíritu de los soldados quienes recobraron fuerzas y pusieron en fuga a las huestes de Varela.

OPERADOR: *(MAS INTENSIDAD A LA ZAMBA DE VARGAS).*

LOCUTORA: ¿Y tanto pudo esa música?

LOCUTOR: Como lo oye. Y desde entonces se la conoce como *ZAMBA DE VARGAS* para recordar aquel hecho de armas que devolvió la tranquilidad a la ciudad de La Rioja.

LOCUTORA: ¿Es esta música que se transmite, verdad?

LOCUTOR: Así es.

LOCUTORA: Bueno, ¿y ahora adonde vamos?

LOCUTOR: Seguimos para Catamarca. Queda tan cerquita de La Rioja que podemos estar en un momento. ¿Qué le parece?

OPERADOR: *(PAISAJE DE CATAMARCA).*

LOCUTORA: Me parece muy bien. Porque yo conozco Catamarca. Estuve una vez para las fiestas de la Virgen del Valle.

LOCUTOR: ¿Ah sí? ¿Le gustó?

LOCUTORA: Muchísimo. Es hermosa. Con decirle que estoy esperando tener unos días libres para volver...

LOCUTOR: ¿Pero tanto le ha gustado?

LOCUTORA: Me ha encantado la ciudad y las fiestas de la Virgen. En esos días nos hizo un sol radiante. Las montañas que rodean a la ciudad se veían azules y limpias. Y en los atardeceres refrescaba con

le digo nada de lo que fue la procesión de la Virgen del Valle en el último día de las fiestas. Todo el pueblo se volcó en las calles y seguía paso a paso a la imagen que era conducida en andas. Fue uno de esos momentos que se graban para no olvidarse.

LOCUTOR: Lo veo así, por el entusiasmo con que habla. Los catamarqueños la deben tener a usted como una buena propagandista.

LOCUTORA: Es que realmente he pasado unos días muy gratos. He conocido parajes hermosos. Y la puesta del Portezuelo, de la que habla la zamba que escuchamos, se la ve desde la plaza de la ciudad. Parece una cicatriz en zeta que tiene la montaña azul.

LOCUTOR: Bueno, bueno, seguimos viaje porque sino no la saco de Catamarca.

LOCUTORA: ¿A dónde vamos

OPERADOR. *(Ruido de avión.)*

LOCUTOR: Vamos a cruzar esa montaña azul que tanto le ha gustado y en poco tiempo llegaremos a Tucumán.

LOCUTORA: La de la Casa Histórica y la de Belgrano. Cuando a lo lejos pensamos en Tucumán, se nos representa con sus jardines perfumados de magnolias y sus noches alunadas.

LOCUTOR: ¡Qué romántica!

LOCUTORA: ¿Y no es así?

LOCUTOR: Así es.

OPERADOR. *(Comienza con la música de la Condición.)*

LOCUTORA: Cómo no recordarla a Tucumán si aquí se firmó nuestra independencia y se libró una de las batallas que fueron decisivas para nuestra libertad.

LOCUTOR: Tiene usted razón. Se cuenta que después de la batalla de Tucumán la soldadesca bailaba por las calles ebria de entusiasmo, y que en una casa colonial se realizó un baile en homenaje al General Belgrano, héroe de la jornada.

LOCUTORA: Sí, la Condición, que escuchamos en estos momentos, según cuentan, se bailó en su honor.

LOCUTOR: Veo que de Catamarca y de Tucumán usted está muy enterada.

LOCUTORA: ¡Y por qué no! Conozco a las dos provincias y las dos me gustan muchísimo, como ya le dije.

LOCUTOR: Entonces seguiremos viaje.

OPERADOR: *(Motor de avión.)*

LOCUTORA: ¿Seguiremos ascendiendo?

LOCUTOR: Me parece una buena idea. Vamos hacia la región del Altiplano.

LOCUTORA: Al Altiplano.

OPERADOR. *(Un Carnavalito.)*

LOCUTOR: Sí, las zonas llanas o planas de las altas cumbres de Jujuy, de Salta y también de Bolivia. Donde habita el colla y donde pace la llama y la vicuña.

LOCUTORA: ¡Qué desolación!

LOCUTOR: Para nosotros sí, acostumbrados al bullicio de la ciudad, a las luces y al apresuramiento; pero para ellos que viven en contacto íntimo con la naturaleza y sin los complicados problemas del mundo moderno, es campo verde lleno de sol. Y quizás sean más felices.

LOCUTORA: Tristes y de un aislamiento espantoso.

LOCUTOR: No crea. ¿Cuántas veces nosotros también deseamos un poco de soledad y de silencio? Ellos también tienen su sociedad y sus grandes fiestas que las festejan cantando y bailando.

LOCUTOR: Y no todo es desolación. La llevaré a un paraje de ensueño, buscado por pintores y otros artistas en su insaciable afán de colorido.

LOCUTORA: ¿A qué paraje se refiere?

LOCUTOR: A la Quebrada de Humahuaca. Lugar donde se amontonan las bellezas naturales para solaz del viajero.

LOCUTORA: No la conozco, pero dicen que es hermosa.

LOCUTOR: No le saque ni una letra de la última palabra. En verdad es una panorama de una belleza incomparable. Además se presta admirablemente para festejar el carnaval. Las fiestas del dios Momo tienen allí una particularidad que hace más atractivo el lugar.

LOCUTORA: ¿Y cómo lo festejan el carnaval? ¿No es igual que en otras partes?

LOCUTOR: No, por cierto. Los siete días de carnaval allí se festejan bailando carnavalitos.

OPERADOR. *(Más intensidad a la música del Carnavalito y después suave.)*

LOCUTOR: Grandes rondas se trasladan de una casa a otra, donde beben, cantan y juegan.

LOCUTORA: Todo muy interesante; pero ya es hora de que retornemos a nuestro Buenos Aires.

OPERADOR. *(Motor de avión.)*

cuantas horas estaremos en plena Florida, si usted lo desea.

LOCUTORA: Le agradezco mucho este viaje; he aprendido unas cuantas cosas que no sabía y me ha mostrado hermosos panoramas. Espero un día hacerlo por otras regiones y que me toque un cicerone como usted.

LOCUTOR: Muchas gracias, señorita, es usted muy amable.

LOCUTORA: Entonces, hasta la vista.

LOCUTOR: Adios.

OPERADOR. *(Música de Carnavalito.)*

LOCUTOR: Ha trasmitido *LRA Radio Nacional,* una audición de *"La Escuela del Aire,* titulada *"Un viaje en alas del folkore",* que se trasmite por esta emisora todos los días, de lunes a viernes, a las 11 y 10 horas. Mañana se trasmitirá el tema *"Leyenda de la flor de ceibo",* siempre para los alumnos de las escuelas primarias argentinas.

Ha sido una audición de *"La Escuela del Aire".*

AUDICIÓN: "Escuela del Aire" (Consejo Nacional de Educación).

AUTOR: Carlos Villafuerte.
TEMA: "LA NAVIDAD EN LOS CERROS".
FECHA: 24 de agosto de 1960.
HORA: 11 y 10.
DURACION: 20 minutos.

OPERADOR. — *(Característica musical.)*

LOCUTOR. — *LRA Radio Nacional,* trasmite a continuación *"La Escuela del Aire",* audición a cargo del Consejo Nacional de Educación, que se difunde diariamente para los alumnos de las escuelas primarias argentinas.

OPERADOR. — *(Ráfaga musical.)*

LOCUTOR. — En la audición de hoy se trasmitirá el libreto radiofónico titulado *"LA NAVIDAD EN LOS CERROS",* original del maestro Carlos Villafuerte, segundo relato de la obra que obtuvo el Primer Premio referente a Temas Folklóricos, en el Concurso de Libretos Radiales para Maestros Primarios realizado por el Consejo Nacional de Educación.

OPERADOR. — *(Ráfaga musical: "Nochebuena", villancico de Edmundo Zaldivar. Funde con):*

LOCUTOR. — *¡LA NAVIDAD EN LOS CERROS!*

LOCUTORA. — Ha llegado diciembre con los días anchos y saturados de mieses maduras. Un sol de miel se derrama por los cerros y

los valles. Ya los trigales comenzaron a amarillar y ondular con el viento mañanero como un mar dorado. Todo es amplio y alegre como el mirar desde la cumbre la inmensidad azul y ver cielo a los cuatro vientos.

LOCUTOR. — El hombre de la montaña, que durante el año se ha afanado sobre la tierra para sembrar y cosechar, hilvana nuevas esperanzas en NOCHE BUENA, en procura de un mundo mejor que endulce los cerros para una vida mansa y apacible.

LOCUTORA. — Los senderos calientes que bajan y suben de las cumbres se encogieron acercando distancias entre rancho y rancho.

LOCUTOR. — Hubo anticipo de fiestas en las caras cobrizas. Y en los hogares montañeses, con varios días de anticipación al 24 de diciembre, comenzaron con los ensayos de villancicos con las más variadas letras para ser cantados en las noches de fiesta.

LOCUTORA. — *"Vamos pastorcillo*
vamos a Belén,
que en Belén acaba
Jesús de nacer."

"Hoy al mundo nace
la mayor beldad;
lo más grande y santo
que en el mundo hay."

OPERADOR. — *(Cortina musical.)*

LOCUTOR. — Las madres enseñaron a los pequeños breves poesías para que las reciten en la noche del 24 y en las subsiguientes.

LOCUTORA "A". — *"La Virgen y San José*
iban a una romería.
La Virgen va tan cansada
que caminar no podía.
Cuando llegan a Belén
todo el mundo dormía."

LOCUTORA "B". — *"—Abre la puerta portero*
a San José y María.

LOCUTOR. — *"Estas puertas no se abren*
hasta que amanezca el día."

LOCUTORA "A". — *"Se fueron a guarecer*
a un portalito que había.
Entre la mula y el buey
nació el hijo de María.
La mulita no coceaba
y el manso buey lo lamía."

LOCUTOR. — Al mismo tiempo han comenzado con la construcción del pesebre. En un ángulo de la sala o de la pieza destinada al Nacimiento han colocado una rama grande, sostenida por un encatrado de madera. Luego han cubierto a la rama con una lona pintada con cal y empapada en engrudo y sobre ella han modelado las concavidades de la montaña.

LOCUTORA. — El respaldo de una silla, que han puesto detrás, formaba un profundo precipicio. La punta de una caña, que elevaba la lona en el reverso, simulaba un agudo pico.

LOCUTOR. — A la lona engrudada le han adherido ladrillo molido, carbón, mica y arena para que reflejen tonalidades y den los colores oscuros y claros de las quebradas y de los valles.

LOCUTORA "B". — Así aparecen una cumbre con un penacho blanco, una torrentera con su lecho cristalino, una quebrada con su tinte umbroso y un precipicio con su negro profundo.

LOCUTOR. — Con la yerba "la golondrina" le han dado los matices verdes de los valles; con pedazos de espejos y láminas de mica han imitado los lagos y las corrientes de los arroyos. Y en la parte más visible han modelado la gruta.

LOCUTORA "A". — Allí han colocado al Niño Dios de cabellos dorados, con los pies desnudos entre las pajuelas; a la Virgen María y a San José a cada lado, mirándolo con adoración; al ángel con las alas abiertas, adorándole de rodillas; al buey y al asno, asomando la cabeza para darle calor. Más allá, un caballo, unos corderitos, un camello.

LOCUTORA "B". — Y no han olvidado el gallo, porque dicen que con su grito: Cristo nace! ¡Cristo nace! anunció el advenimiento de Jesús.

OPERADOR. — *(Cortina musical.)*

LOCUTOR. — En las simuladas cumbres, en los tortuosos senderos, en los alfombrados valles, se ven pastores con sus cabrillas, viajeros en camellos y también una recua de llamas arreadas por un colla y casas rojas y blancas.

Con el cacto, con el espinillo y con la flor del aire —que ya para esta época perfuma los cerros— han representado la flora. Y han completado esta evocación, con la Estrella de Belén, hecha con papel brillante, que asoma en la cumbre.

OPERADOR. — *(Ráfaga musical.)*

LOCUTORA "A". — Llegó el día 24, y por la tarde a eso de la oración, se presentaron los vecinos con las primeras brevas moradas, hinchadas de ambrosía; con los primeros granos de uva, transparentes de

sol; con ricas sandías, de corazón de cántaro, y con fragantes melones, que endulzaban el ambiente.

LOCUTORA "B". — Llegó una mujer con un manojo de trigo rubio cosechado en la huerta familiar.

MUJER 1. — Aquí te traigo estos triguitos cosechao con mis manos pa' que le dey salud a mis hijos.

LOCUTORA "B". — Otra con un botijo de miel, abrazado sobre la cadera.

MUJER 2. — Te dejo, Niño Dios, este "puco" de lechiguana pa' que me curís este dolor que siento en el pecho.

LOCUTORA "B". — También llegaron varios chicos con juguetes de diferentes colores y los colocaron al pie del pesebre.

OPERADOR. — *(Ráfaga musical.)*

LOCUTORA "A". — Se hicieron los últimos arreglos. Se retocaron las flores, se colocaron más cintas; se iluminó el pesebre con más velas y después que llegaron los familiares y los invitados especiales, se comenzó con la novena.

LOCUTOR. — Ya en el corazón de la noche azul de los cerros, se presentaron las "pacotas". Pues así les llaman a los grupos de niñas y de jóvenes que cantan villancicos.

Coro o disco grabado:

"Vamos pastorcillo,
vamos a Belén,
a ver a Dios Niño
nacido recién".
"Albricias, albricias,
albricias, se den,
por un niño hermoso
nacido en Belén".
"Recibe Niñito
como humilde don
nuestra alma rendida,
nuestro corazón".

LOCUTOR. — En las alturas puneñas los niños collas cantan el "huachitorito". El bombo y la quena estremecen las estrellas y las parejas danzan ante el altar donde se halla el que hace las veces de huachitorito. Entrecruzan las manos y van y vienen hacia el Nacimiento y frente al altar, abren calle para que quede una pareja. Esta, después de una reverencia, vuelve hacia el fondo de la pieza, entonces el "torito" baila con la primera muchacha, y se repite la figura. Termina la danza

LOCUTORA "A". — *"Guachitorito, guachitorito,*
torito de Corralito.
Al Niño nacido
en su portalcito
le cantan las aves
y los pastorcitos".
"Huachitorito, huachitorito,
torito de Corralito.
Al Niño recién nacido
todos le ofrecen un don,
yo soy pobre, nada tengo,
le ofrezco mi corazón".

LOCUTOR. — Luego llegan los niños que bailan la danza de las cintas. El día anterior habían enterrado un palo de unos tres metros frente al Nacimiento, de cuya punta, colgaron ocho cintas de distintos colores que llegaban hasta el suelo.

LOCUTORA "A". — Cada niño toma una cinta, y al son de villancicos bailen trenzando el palo. Cuatro giran hacia la derecha y cuatro a la izquierda, en tal forma, que cuando se encuentran el que pasa por afuera lo hace por adentro con el siguiente. Y luego destrenzan las cintas girando en sentido contrario.

LOCUTORA "B". — *"En el portal de Belén,*
hay estrella, sol y luna,
la Virgen y San José
y el Niño que está en la cuna".
"Destrencen las trenzas
y vuelvan a trenzar,
que el Rey de los cielos
se va a coronar".
"En el portal de Belén
ponen lumbre los pastores,
para calentar al Niño
que ha nacido entre las flores".
"Destrencen las trenzas
y vuelvan a trenzar,
que el Rey de los cielos
se va a coronar".

OPERADOR. — *(Cortina musical.)*

LOCUTOR. — Y a cuando la noche toca a su fin y un claror blanco

nacarado comienza a extenderse desde oriente, llega la última "pacota" y canta los villancicos de despedida.

LOCUTORA "A". — *"Adiós mi Niñito,*
adiós que me voy,
yo quiero que me eches
una bendición".

LOCUTORA "B". — *Adiós mi Niñito,*
adiós, creador,
adiós, bien del alma
adiós, gran señor".

LOCUTORA "A". — *"Adiós mi Niñito,*
pa' el año y volver,
trayendo una rosa
y un lindo clavel".

OPERADOR. — *(Ráfaga musical.)*

LOCUTOR. — Y hasta el 6 de enero, día de los Reyes Magos, los pesebres estarán iluminados, para que niños y grandes festejen el más puro de los acontecimientos de la cristiandad: EL NACIMIENTO DE JESÚS.

OPERADOR. — *(Cortina musical.)*

LOCUTOR. — Ha trasmitido *LRA Radio Nacional,* una audición de *"La Escuela del Aire",* titulada *"La Navidad en los Cerros",* que se trasmite por esta emisora todos los días de lunes a viernes a las 11.10.



PERSONAL (DOCENTE, DIRECTIVO Y ESPECIAL)

TITULARES AL 30/11/959

Inspecciones Técnicas Generales de:	*Directores*	*Vice Directores*	*M A E S T R O S*		*Maestros de Música*	*Maestros de Manualidad.*	*Totales por In[illegible] Técnicas Gene[illegible]*
			Auxiliares	*De Grado*			
Inspección Técnica General de la Capital	167	194	278	7.117	516	1.180	9.45[illegible]
Inspección Técnica General de Provincias (Zona 1ª)	2.248	189	369	12.674	137	380	15.99[illegible]
Inspección Técnica General de Provincias (Zona 2ª)	1.602	147	130	9.595	115	248	11.83[illegible]
Inspección Técnica General de Adultos y Militares	243	—	—	2.421	—	1.708	4.37[illegible]
Inspección Técnica General de Escuelas Particulares	452	66	—	3.304	317	743	4.88[illegible]
Inspeción Técnica General de Escuelas Hogares	10	—	5	785	10	10	82[illegible]
TOTALES	4.722	596	782	35.896	1.095	4.269	47.36[illegible]



NSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El Monitor de la Educación Común

REPUBLICA ARGENTINA

CORREO ARGENTINO	Sucursal 25-B	FRANQUEO A PAGA
		CUENTA Nº 108

Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia

Tirada: 11.000